10.1
MAI 2010




# École et impératif de qualité : oui mais comment... ?

Actes du séminaire 2009

Leysin, 10 et 11 décembre

Organisateur : Michel Guyaz

Editrice des Actes : Simone Forster






Institut de recherche et de documentation pédagogique




Association des inspecteurs et directeurs d'Ecoles primaires de la Suisse romande et du Tessin

# École et impératif de qualité : oui mais comment... ?

## Actes du séminaire 2009

## Leysin, 10 et 11 décembre

Organisateur : Michel Guyaz

Editrice des Actes : Simone Forster




IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

Fiche bibliographique

Forster, Simone (éd.). - Ecole et impératif de qualité : oui mais comment ? : actes du séminaire 2009 de l'AIDEP, Leysin, 10 et 11 décembre / org. Michel Guyaz ; Matthis Behrens… et al. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2010. - 108 p. ; 30 cm. - (10.1). - Bibliogr.

CHF 15.--

Mots-clés: Qualité de l'enseignement, Efficacité scolaire, Egalité des chances, Redoublement, Norme, Suisse alémanique, Suisse romande, Elaboration de programmes d'études, Histoire de l'éducation, Méthode pédagogique, Réforme de l'enseignement, Tessin, Finlande, Formation des enseignants, Evaluation, Entreprise, Sciences de l'éducation, Climat de la classe, Etablissement d'enseignement, Enseignement public, Enseignement privé, Conseil d'établissement

Cette publication est également disponible sur le site IRDP :

http ://www.irdp.ch/

# TABLE DES MATIÈRES

# Message du président

**Denis Métrailler**

Chères collègues,
Inspectrices et Inspecteurs,
Directrices et Directeurs des établissements primaires la Suisse romande et du Tessin,
Mesdames et Messieurs les conférenciers et intervenants,
Chers invités,

En premier lieu, je voudrais vous remercier de votre présence et de l'intérêt que vous portez aux Séminaires organisés par votre Association. Votre participation est un réel encouragement pour les membres du comité qui tentent année après année de relever le défi de proposer des journées de réflexion qui se veulent attractives, formatrices et susceptibles d'apporter des outils utiles à votre quotidien de « responsable scolaire ». Le comité sait toutefois que chacune et chacun vit une réalité unique et souvent peu transposable….

Je tiens à relever le travail inlassable de Simone Forster, collaboratrice scientifique pour l'organisation du Séminaire. Par ses relations, ses contacts et sa très riche expérience professionnelle, elle a pu inviter des personnalités reconnues dans les milieux de la pédagogie et dont l'apport sera assurément d'une grande richesse. Toutes les interventions vont graviter autour d'un même sujet mais qui sera appréhendé sous des angles et des points de vue différents. Au gré des conférences ou des ateliers vous aurez l'occasion d'entendre un économiste, un sociologue, un directeur d'école, un professeur d'Université, un chercheur, un formateur …

Pour ce qui concerne l'incontournable logistique, je voudrais citer et remercier Michel Guyaz, qui a tout mis en œuvre pour veiller à ce que vous bénéficiiez des meilleures conditions durant ces deux jours à Leysin.

Votre comité vous propose un sujet qui s'inscrit dans la continuité. En 2007 le thème un peu provocateur et volontairement ambigu « Quelle évaluation des enseignants au service de l'Ecole ? » avait déjà permis d'esquisser quelques pistes liées à l'évaluation et à la qualité.

Cette année en évoquant la notion d'impératif, nous enfonçons quelque part une porte ouverte. En effet quel directeur d'établissement, quel inspecteur ne vise-t-il pas à développer une Ecole de qualité ? C'est un impératif en soi mais la question est de savoir **comment ?**

La réponse nous sera-t-elle fournie d'ici demain soir ? Une conférence ou un atelier nous apportera-t-il la solution ou la panacée ?

Restons modestes et réalistes, nous disposerons assurément de pistes et de précieux conseils.

Aujourd'hui alors que nous sommes au seuil de la concrétisation de l'Espace romand de la formation, que le Concordat HarmoS est devenu une réalité, qu'un plan d'étude commun se profile, il est indispensable, pour ne pas dire essentiel, que les responsables scolaires développent une culture commune. Dans cette démarche orientée vers l'harmonisation de l'école romande, l'AIDEP a un rôle

à tenir Elle vise par la tenue des séminaires à favoriser les échanges et les contacts qui imprègnent les représentations de chacun.

Ces deux journées de formation devraient servir à développer un concept de qualité partagé. Cette notion sera d'autant mieux perçue si les cadres scolaires, de la région latine en l'occurrence, lui donnent une même signification et un même sens.

Finalement j'ose la question : qu'est-ce que la qualité… ?

Cette notion interpelle et interroge les différents acteurs de l'Ecole. L'Institution peut-elle répondre à des critères de performance alors qu'elle s'affirme souvent comme un espace démocratique voué à garantir l'égalité des chances.

Les démarches qualité selon l'interprétation que l'on en fait ne vont-elles pas à l'encontre de la mission prioritaire de l'Ecole ?

Le directeur ne sera-t-il pas le cas échéant l'otage de certains milieux obnubilés par l'analyse qualité ? L'inspecteur sera-t-il cantonné dans un rôle d'observateur, chargé de recueillir des données qui serviront à l'élaboration de savants rapports ?

Comment les directeurs et les inspecteurs peuvent-ils apporter une réponse à une société toujours plus orientée vers la performance, le résultat et l'efficacité ?

Finalement la notion de qualité reste assez opaque. La littérature à ce sujet est abondante, et je voudrais à titre d'exemple citer «Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive», publié en 1995. On y découvre la trame d'un processus visant à analyser et à tracer les lignes directrices d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation. La maîtrise de trois langues européennes constitue l'un des objectifs fixé par la commission. Le Livre Blanc propose de faire appel à l'appui de la Communauté pour introduire des systèmes d'évaluation, des indicateurs de qualité et des systèmes visant à garantir la qualité, y compris celle des méthodes et matériaux employés pour enseigner.

Depuis lors, la Commission Européenne a publié plusieurs rapports et études portant sur la qualité de l'éducation. Elle a dégagé neuf facteurs marginaux jouant un rôle important dans l'innovation de l'enseignement des langues étrangères :

- le rôle des autorités scolaires : avoir une bonne appréciation du processus,
- l'élaboration de la stratégie scolaire,
- la motivation des enseignants et des élèves,
- la qualité du processus d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques,
- l'interaction et la communication,
- la planification en commun et sa mise en oeuvre,
- la stimulation de la coopération et le partage des responsabilités,
- la communication interne et la coordination,
- la disponibilité d'un budget adéquat (pour le personnel, les dotations, les matériaux).

Face à cet éventail de critères et d'indicateurs, dits marginaux, et devant tant de pistes on s'y perd un peu.

Alors finalement j'espère que vous puissiez profiter pleinement de ce Séminaire qui aborde la question fondamentale :

« Ecole et impératif de qualité oui mais comment... ? »

Première partie

# Conférences

# Une école juste et efficace : est-ce possible ?

**Marcel Crahay , professeur FPSE Genève**

*Qu'est-ce qu'une école juste ? Cette question peut renvoyer à trois conceptions : égalité de traitement, égalité des chances et égalité des acquis. Après avoir discuté les implications pédagogiques de ces conceptions, l'intervenant se placera dans la perspective de l'égalité des acquis. Il passera alors en revue la littérature de recherches pour ébaucher les lignes de force d'une école juste et efficace. En fin d'exposé, il discutera de la possibilité d'implanter une telle école dans nos sociétés de concurrence.*

## Quelle(s) fonction(s) sociale(s) l'école doit-elle remplir ?

Depuis la moitié du 20e siècle, les espoirs placés dans la généralisation de la scolarisation sont multiples. Au-delà du progrès démocratique que ce phénomène constitue, deux autres effets importants ont été sciemment recherchés par ceux qui se sont battus en faveur de la généralisation de la scolarité.

Des individus qui, au cours de leur prime enfance sont formés de la même manière présentent une identité dans leurs façons de penser et dans leurs valeurs bien plus grande que ce ne serait le cas si on laissait l'éducation aux mains du hasard. Autrement dit, l'école peut devenir un facteur de **cohésion sociale**. Jules Ferry qui, en France, fut le père de l'école républicaine, avait bien compris qu'en favorisant une uniformisation des savoirs et des valeurs, l'école pouvait contribuer à la construction de la nation française[1]. Désormais, l'école tend aussi à devenir un agent important d'unification de la société européenne, voire d'une société mondiale[2].

La généralisation de l'école prend également tout son sens par rapport aux théories du **capital humain**. En cette fin de 20e siècle, où le souci de performance et de productivité est constant, il paraît opportun d'investir dans l'intelligence. L'école est donc un placement à terme que la société fait dans l'espoir d'obtenir de substantiels dividendes en termes de compétences, voire d'expertise.

Les missions de l'école ne peuvent pas se concevoir dans un vide sociologique. La société – ou, plus précisément, ses groupes dominants – demande à l'école de produire un type d'individu adapté à ses structures et à ses modes de fonctionnement. Assumant cette tâche, l'école participe à la **socialisation** des enfants[3]. En effet, elle leur transmet des croyances, des valeurs, des normes, des savoirs et des savoir-faire propres à la société dans laquelle elle s'inscrit.

---

1 Avant Jules Ferry et tous les pères fondateurs de l'école moderne, l'Église avait compris l'influence positive que pouvait jouer l'enseignement sur la façon de vivre et de penser des individus. Toutefois, elle ne s'est pas efforcée - faute de moyens ou de volonté – de généraliser les bienfaits de l'éducation à tous les individus. Par ailleurs, il faut noter qu'en favorisant une unification des savoirs et des valeurs, l'école devient un instrument politique de standardisation avec ses avantages (notamment, le renforcement de la cohésion sociale) et ses inconvénients (notamment, l'élimination des particularismes locaux et la régression de la solidarité communautaire).

2 Il faudrait ajouter : avec le risque d'en devenir un appareil idéologique véhiculant une vision technocratique de la société.

3 Il arrive à certains sociologues de langue française d'adopter le terme d'origine anglaise d'enculturation qui exprime clairement l'idée que l'individu s'insère dans une culture en se l'appropriant.

L'enseignant est un agent de cette société et a pour rôle de faire acquérir les connaissances et les compétences que celle-ci espère voir maîtriser par la majorité de ses membres. Il a également la mission de faire partager les valeurs et la culture qui constituent le ciment de cette société. Quant à l'élève, il est tenu d'apprendre des rôles, des savoirs, des savoir-faire, et d'intérioriser des normes et des valeurs qui lui permettront de s'y intégrer et d'y assumer des fonctions utiles à son développement.

A côté de cette fonction de socialisation, l'école assume une fonction d'**éducation**. Cette idée est un héritage de la philosophie des Lumières. S'il est vrai que l'école a des devoirs vis-à-vis de la société, elle en a tout autant vis-à-vis des individus. Dans son livre *Courants et contre-courants de la pédagogie contemporaine*, D. Hameline explique que

> *« L'éducation scolaire telle que nous la connaissons aujourd'hui est une manifestation de la modernité »[4].*

Or, comme l'a montré A. Touraine dans sa *Critique de la modernité*, celle-ci s'est constituée en idéologie. Elle proclame le « triomphe de la raison », la perfectibilité de l'être humain et la possibilité pour celui-ci de devenir un individu autonome, à condition de faire usage de sa capacité de penser. L'homme ne naît pas libre, il s'émancipe par l'exercice de la raison. Quand au bon fonctionnement de la démocratie, il suppose nécessairement que la société soit composée d'êtres raisonnables. L'école contemporaine est donc fille de Condorcet ; elle est portée par la volonté d'étendre à tous les hommes ce qui était la prérogative de quelques-uns : se comporter conformément à la raison. L'éducation des citoyens ne peut donc se ramener à un endoctrinement. Il ne s'agit pas de les convaincre d'une quelconque vérité préétablie. On voit dès lors émerger l'enjeu idéologique essentiel de l'école de la modernité : il faut construire l'individu dans l'homme en l'affranchissant des croyances, superstitions ou idées toutes faites. La finalité de l'école n'est autre que d'émanciper l'homme par le développement de la raison.

L'école peut, de surcroît, contribuer à la distribution des rôles et des positions dans la société. En effet, en faisant acquérir des qualifications scolaires qui présentent une certaine utilité sociale, l'école participe à une répartition des emplois, des positions et des statuts sociaux[5]. En certifiant des niveaux de qualification, elle assume une fonction importante dans la répartition des professions, mais détermine aussi la place qu'occuperont les individus dans la hiérarchie sociale. Qu'elle le veuille ou non, l'école n'échappe pas à cette finalité (d'utilité) sociale ; celle-ci s'impose plus que jamais à elle[6]. Elle assure ainsi une fonction de **spécialisation** et de **répartition des positions sociales.**

La question générale à laquelle il importe aujourd'hui de répondre concerne la façon dont l'institution scolaire doit remplir ces trois fonctions.

## Justice égalitaire, méritocratique ou corrective ?

Les institutions sociales impliquent des règles éthiques. Dans une société moderne, la justice doit régner dans tous les domaines de fonctionnement : police, armée, tribunaux, monde politique, mais aussi école. L'école doit donc être **juste**. Nul ne contestera cette affirmation. Reste à définir ce que l'on entend par *juste*.

De façon quelque peu sommaire, on peut ramener le débat éthique en matière de justice à la discussion de trois principes de base. On peut, d'une part, affirmer l'égalité fondamentale de tous les êtres humains – un homme en vaut un autre – et, partant, réclamer pour chacun d'entre eux un droit égal

4 Hameline (1986), p. 15.

5 Dubet et Martucelli (1992).

6 Cette discussion mériterait d'être nuancée. Certains - en particulier Y. ILLICH - rêvent ou pensent à une école qui assume surtout les fonctions de socialisation et d'éducation et peu ou pas celle de distribution des rôles.

à la protection civile, à la médecine, à l'éducation. En vertu d'un principe de **justice égalitaire**, on réclamera donc une égale sécurité pour tous les citoyens, une même qualité de soins pour tous les patients et une même qualité d'enseignement pour tous les enfants. On peut, d'autre part, arguer qu'il convient que, dans la société, chacun soit récompensé ou valorisé selon ses mérites propres. On parlera dans ce cas de **justice méritocratique**. Dans cette perspective, il peut paraître légitime d'accorder un salaire plus important aux individus les plus compétents et/ou à ceux qui travaillent le plus. A l'école, on trouvera juste de donner des notes supérieures aux élèves qui se sont montrés les plus performants. En bref, la règle à respecter serait : « à chacun selon son mérite ou selon son talent ». On peut, enfin, remarquer que cette conception bourgeoise de la justice ne fait qu'entériner les inégalités naturelles entre les individus, et argumenter en faveur d'une **justice corrective :** la société devrait agir en sens opposé aux avantages dont certains peuvent s'enorgueillir. Dans cette perspective, on trouvera alors juste que l'État vienne en aide aux plus démunis et, plus généralement, s'efforce de promouvoir l'égalité maximale pour tous, recourant le cas échéant à des procédures de correction envers les plus faibles. Quant à l'école, il lui appartiendrait de lutter contre le poids des inégalités d'origine sociale et d'amener tous les individus à réaliser les apprentissages fondamentaux. Cette conception pédagogique conduit à considérer comme juste que l'on accorde davantage d'attention à ceux qui éprouvent les difficultés les plus importantes.

En pédagogie, ce débat éthique a conduit à trois conceptions de l'égalité : égalité de traitement, égalité des chances et égalité de réussite ou, mieux, des acquis[7].

## *Égalité de traitement et égalité des chances.*

On trouve les fondements éthiques de notre système éducatif dans le texte célèbre de Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792). Le philosophe français y écrit :

> « *... notre premier soin devrait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle, de l'autre, aussi complète que les circonstances pouvaient le permettre ; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous ; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière de tous les individus. ...* »

Le projet est clair : il s'agit d'assurer l'égalité de traitement au niveau de l'école de base et l'égalité des chances par la suite. La justice égalitaire qui veut que chacun reçoive autant qu'un autre est satisfaite à un premier niveau de la scolarité ; on donne indistinctement à tous la même éducation. Quant à la justice distributive qui veut que chacun reçoive son dû proportionnellement à ses potentialités, elle est réalisée au niveau supérieur du cursus scolaire.

La Terreur, l'Empire bonapartiste, la Restauration et tous les événements qui bousculèrent l'Europe pendant les deux tiers du 19e siècle, empêchèrent cet esprit de féconder les institutions éducatives. Celui-ci renaît à la fin du 19e siècle avec Jules Ferry, et surtout avec les pionniers de l'Éducation nouvelle : E. Claparède, O. Decroly, C. Freinet, P. Langevin, H. Wallon, etc.

Le schéma de Condorcet va inspirer toutes les réformes scolaires de la fin du 19e et du début du 20e siècle. Autour de lui va se faire la quasi-unanimité. Mais, dès la fin des années soixante, les critiques vont s'accumuler.

7 L'égalité de traitement correspond à l'idéal de justice égalitaire; l'égalité des chances à celui de justice distributive et l'égalité des acquis à celui de justice corrective. Ainsi, l'égalité de traitement est respectée lorsque tous les élèves reçoivent la même qualité et les mêmes contenus d'enseignement. L'égalité des chances sera satisfaite si les opportunités éducatives les plus riches sont attribuées à ceux qui sont réellement les plus méritants; ceci suppose une identification objective des talents et des mérites. Enfin, ceux qui rêvent d'égalité des acquis, considèrent qu'il est légitime de donner plus à ceux qui sont les plus démunis sur les plans intellectuel et culturel afin de créer une situation nouvelle où tous les individus seront dotés de compétences jugées essentielles pour s'épanouir dans la société du 19e siècle.

L'idéologie de l'égalité des chances postule chez chacun d'entre nous des aptitudes naturelles plus ou moins grandes. Grâce à cet axiome, tout se tient : s'il est vrai que les enfants ont des aptitudes différentes qui les rendent plus ou moins capables d'aspirer de façon réaliste à une formation à la mesure de leurs capacités, il appartient à l'État ou à l'école d'identifier le potentiel de formation propre à chacun, de l'actualiser de façon optimale, c'est-à-dire de donner à chacun l'occasion de son plus grand progrès. Cette définition de la mission éducative de l'école se double d'une responsabilité complémentaire : éliminer les obstacles géographiques, financiers, institutionnels, culturels et psychologiques qui pourraient empêcher un individu d'accéder au niveau de formation dont il est capable. En particulier, il convient d'écarter du chemin qui conduit chaque individu à son plein épanouissement les obstacles liés à l'origine sociale.

Cette idée se retrouve dans le plan Langevin-Wallon. On y lit :

> « *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiale, sociale, ethnique, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent pas trouver d'autre limitation que celles de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués, que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation. L'introduction de la " justice à l'école " par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le grand bien de tous ...* »[8]

Deux critiques principales ont été adressées à cette position. L'une vient de la psychologie, l'autre de la sociologie.

Grâce aux travaux de J. Piaget et, plus encore, à ceux de B.S. Bloom et de ses collaborateurs, la notion d'aptitudes naturelles est aujourd'hui largement remise en question. En tout cas, rien ne permet d'en faire une sorte de diamant enfermé au plus profond de l'être humain. Certes, la loterie génétique dote les bébés de caractéristiques qui leur sont propres, y compris sur le plan des aptitudes intellectuelles. Cependant, comme l'ont montré les travaux de B.S. Bloom, le potentiel d'apprentissage de base de l'immense majorité des enfants est suffisamment large pour permettre d'atteindre des niveaux de compétences tout à fait solides (et même brillants) dans les divers domaines que nos systèmes scolaires s'efforcent de leur faire maîtriser. Attribuer à l'absence de *dons innés* les échecs ou les difficultés que rencontrent beaucoup d'enfants, c'est ignorer les obstacles nombreux qu'un environnement familial ou scolaire peu propice peuvent mettre sur leur chemin. C'est faire fi du poids de l'héritage social et plus encore de l'effet des interactions que l'enfant peut entretenir avec son milieu familial et scolaire. Ce que l'enfant est à cinq ou six ans est le produit d'interactions multiples qu'il a eues avec son entourage. Le généticien A. Jacquart explique clairement, dans plusieurs de ses ouvrages, qu'il est dérisoire d'espérer séparer la part de l'inné et celle de l'acquis dans la psychologie d'un individu. Plus important encore ! La psychologie et, en particulier, la psychologie cognitive a montré que la vitesse d'apprentissage et, corrélativement, les stratégies d'apprentissage sont modifiables. On peut donc aider les plus lents à apprendre plus vite et guider de façon appropriée celui qui a commis une erreur.

Enfin, dès 1966, dans *L'école conservatrice*, P. Bourdieu a dénoncé la perversité qui se dissimule sous le principe de l'égalité de traitement. Selon lui,

> « *Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères du jugement, les inégalités culturelles entre les enfants de différentes classes sociales. Autrement dit, en traitant tous les enseignés,*

8 Plan Langevin-Wallon, cité par Derouet (1992), p. 148.

> *aussi inégaux soient-ils en fait, en égaux en droits et en devoirs, le système scolaire conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture.* »[9]

Le schéma de Condorcet est ainsi battu en brèche : l'égalité de traitement à l'école de base ne réussit pas à assurer la justice égalitaire. Au niveau supérieur du cursus, l'égalité des chances ne fait qu'entériner les inégalités d'origine sociale.

Bref, l'égalité de traitement est un leurre, à moins de supposer que tous les hommes naissent identiques et bénéficient d'un milieu familial offrant des stimulations de qualité et de quantité équivalentes. Cette dernière hypothèse ne pouvant être tenue pour vraie, il convient de dépasser l'illusion d'égalité de traitement en concevant un modèle éducatif compatible avec le principe de justice corrective.

## *Discriminations positives et égalité des acquis.*

Secouée par les sciences humaines en développement, l'école est à la recherche d'un nouveau contrat éthique. En ce qui concerne l'école de base, un nouveau consensus semble s'ébaucher ; il s'articule autour des notions de discrimination positive et d'égalité des acquis pour les compétences essentielles.

Le principe des stratégies visant l'égalité des acquis est simple : l'enseignement doit être organisé en fonction des objectifs à atteindre par tous. La maîtrise est censée être atteinte si les critères définissant la compétence souhaitée sont satisfaits. Quant aux moyens, ils doivent varier selon les besoins de l'individu. C'est dans cette perspective que le concept de différenciation pédagogique prend tout son sens. Toutefois, il ne s'agit pas de verser dans une autre mystification. Différencier l'enseignement peut avoir deux sens différents. Dans un premier, compatible avec l'idéologie de l'égalité des chances, on considérera qu'il faut réaliser **une école sur mesure**[10], c'est-à-dire une école qui offre des opportunités éducatives proportionnelles aux talents de chacun. Dans un second sens, conforme aux principes de justice corrective, il convient de tenir compte de la diversité individuelle pour conduire chaque élève à la maîtrise des objectifs définis comme essentiels.

Le fond des débats relatifs à l'école de la réussite n'est donc pas de nature technique. Il est avant tout éthique ou – si l'on ose encore employer ce terme – idéologique. Alors qu'on avait fait devoir à l'école du passé d'offrir le même temps d'apprentissage à tous les élèves et de les traiter le plus également possible, on lui demande désormais de garantir à tous un viatique de compétences essentielles[11].

Plus que jamais, la notion de traitement des différences mérite l'attention des enseignants. Il s'agit pour eux d'éviter, autant que faire se peut, les discriminations négatives pour promouvoir les discriminations positives. Par discrimination négative, il faut entendre toutes les façons de gérer les différences qui conduisent à leur amplification. Inversement, les discriminations positives tendent à la réduction des inégalités. Les filières, les classes de niveau, les programmes accélérés pour enfants doués relèvent de la première catégorie ; les zones d'éducation prioritaire, les programmes compensatoires, les écoles de devoirs destinées aux enfants des classes populaires, l'évaluation formative relèvent de la seconde. On pourrait y ajouter : les pratiques de tutorat, l'apprentissage coopératif et tous les dispositifs de soutien qui ont pour but d'aider ceux qui éprouvent une quelconque difficulté durable ou momentanée.

---

9 Bourdieu (« La transmission de l'héritage culturel » in Darras, *Le partage des bénéfices*, Ed. de Minuit, 1966). A nos yeux, cette citation présente essentiellement un intérêt historique : l'idée qu'elle véhicule a bouleversé la pensée pédagogique. Avec le recul que donnent trois dizaines d'années, il faudrait procéder à un examen critique de la thèse de P. Bourdieu. Les données de recherches aujourd'hui tentent à montrer que l'égalité de traitement n'a jamais été réalisée au sein des systèmes scolaires. Il faut reconnaître que l'inégalité sociale de réussite scolaire est, pour une large part, générée par une succession de discriminations négatives c'est-à-dire de traitements pédagogiques qui favorisent les meilleurs élèves et enfoncent les plus faibles.

10 C'est délibérément que nous empruntons le titre d'un ouvrage d'E. Claparède qui exprime avec une grande clarté cet idéal pédagogique que nous ne pouvons nous empêcher de qualifier d'élitiste.

11 Le CEF (le Conseil de l'Éducation et de la Formation) défend cet idéal pédagogique lorsqu'il propose de définir un SBI, c'est-à-dire un savoir de base indispensable ou un SMAX, c'est-à-dire un savoir maximum souhaitable.

## Quelques résultats de recherches

### Tous les élèves sont capables d'apprentissage, mais à des rythmes différentes

Aujourd'hui, encore, beaucoup d'enseignants et de parents pensent que certains individus sont doués pour les études et d'autres pas. Notre conviction est enracinée dans des croyances traditionnelles qui, au début de ce siècle, ont pris la forme de théories scientifiques.

Pour des auteurs comme les Français A. Binet et H. Wallon , le Suisse E. Claparède et, dans une moindre mesure, le Belge O. Decroly, les êtres humains naissent dotés d'aptitudes diverses, qui prédestinent leur devenir. Certains sont dotés d'une aptitude pratique et sont donc faits pour devenir manuels. D'autres sont destinés à devenir artistes parce qu'ils disposent, dès la naissance, de l'aptitude correspondante. D'autres encore sont doués d'aptitudes intellectuelles et nantis pour réussir des études jusqu'au plus haut niveau. Bref, ces premiers psychologues estimaient possible de mesurer à l'aide de tests d'intelligence, d'aptitude ou de rendement appropriés, les caractéristiques individuelles, considérées comme des traits quasi permanents de la personne.

Ces croyances en matière de psychologie ont débouché sur des théories pédagogiques qui ont profondément influencé l'enseignement et l'organisation des systèmes scolaires au début de ce siècle. Ainsi, dans *L'école sur mesure* publié en 1920, E. Claparède développe une argumentation en trois points. D'abord, il s'attache à démontrer l'existence d'aptitudes diverses chez les individus. Ensuite, il plaide en faveur de la nécessité pédagogique d'en tenir compte. Finalement, il recommande une série de réformes fondées sur cette théorie des aptitudes. On ne s'arrêtera pas sur le premier argument développé par le psychopédagogue suisse ni sur la typologie d'aptitudes qu'il propose. Désormais, ces idées sont à ranger au musée de l'histoire de la pédagogie. Plus intéressante pour notre propos est la façon dont il développe la nécessité pédagogique de tenir compte de la diversité d'aptitudes. Soutenant qu'il est impératif d'« *obéir à la nature de l'enfant si l'on veut en tirer quelque chose* », il affirme que « *l'observation montre que sur la planète où nous sommes, un individu ne rend que dans la mesure où l'on fait appel à ses capacités naturelles et que c'est perdre son temps de vouloir s'acharner à débusquer chez lui des capacités qu'il n'a pas.* » C'est par une analogie que E. Claparède s'efforce de prouver la justesse de son idée. Il écrit : « *Ne serait-ce pas gaspiller son temps que de vouloir à tout prix tirer du charbon d'un terrain qui ne contient que du fer, ou cultiver du blé sur un sol qui n'est approprié qu'à la vigne ?* » (p. 60).

C'est en fonction de cette théorie, affirmant le caractère inné et inchangeable des aptitudes, que l'on a construit la plupart des systèmes d'enseignement, l'enseignement rénové y compris. Le principe général qui a guidé la conception de l'école pourrait être énoncé comme suit : puisqu'il est juste et nécessaire de respecter les différences naturelles, il convient de donner à chaque individu la place qui lui revient dans la société. L'école a son rôle à jouer dans cette vision très ordonnée du monde. Il lui revient de proposer des formations taillées sur mesure. Celui que son aptitude pratique destine au métier manuel sera orienté vers les filières techniques ou professionnelles. Ceux qui sont faits pour les idées complexes et abstraites seront dirigés vers l'enseignement général. Parmi ceux-ci, on peut encore établir certaines divisions. Ainsi, ceux qui sont doués pour les mathématiques choisiront l'orientation « math fort ». Les littéraires opteront pour une orientation composée de nombreuses heures de français. Ceux qui ont le don des langues prendront de nombreuses heures de langues étrangères.

Cette doctrine pédagogique a commencé à être battue en brèche au début des années 1960. C'est à ce moment que les travaux du Suisse J. Piaget ont commencé à être largement popularisés. Pour ce psychologue qui a étudié le développement de l'enfant pendant plus de cinquante ans, **l'intelligence se construit**. Le jeune enfant vient au monde avec quelques outils intellectuels rudimentaires. En s'efforçant de s'adapter au monde et de le comprendre, il va enrichir la panoplie de ses compétences

et de ses connaissances. Les lentes conquêtes intellectuelles de l'humanité, l'enfant doit les reconstruire. Avec l'aide de ses parents, des enseignants et de ses condisciples, il va réinventer le concept de nombre, la notion de surface, de volume et ainsi de suite. Grâce à de multiples expériences, plus ingénieuses les unes que les autres, J. Piaget a prouvé que tous les enfants devaient reconstruire les idées, les concepts ou encore les théories qui paraissent évidents aux adultes.

Donnons un exemple classique des découvertes de J. Piaget. A 4-5 ans, l'enfant juge qu'une série de 6 objets bien étalés fait plus qu'une série de 6 objets entassés l'un contre l'autre. Six mois à un an plus tard, il a découvert qu'il faut se méfier des perceptions et qu'une longue série d'objets n'est pas synonyme de grand nombre. Pour s'assurer de l'égalité ou de la différence de deux séries, il recourra au comptage ou à la correspondance terme à terme. De même, J. Piaget a montré qu'au début de leur développement, les enfants confondaient le poids et le volume, l'ordre d'arrivée et la vitesse, et ainsi de suite. Des collaborateurs de J. Piaget ont également montré que les enfants devaient explorer le langage pour découvrir que celui-ci était composé de mots distincts. Entendant des phrases continues, les enfants apprennent à réfléchir sur le langage pour segmenter le ruban sonore en unités significatives. Commençant à lire et à écrire, ils doutent que l'on écrit tout ce que l'on dit. En une première étape, les enfants pensent que l'on représente l'essentiel du message comme sur un dessin : les acteurs et les actions. Il leur faut plusieurs années pour se convaincre de l'existence des articles ou des prépositions. Bref, grâce à la théorie de J. Piaget et de ses continuateurs, on est convaincu aujourd'hui que tout s'apprend ou mieux, que tout se construit.

Deux auteurs américains – J. Carroll et B.S. Bloom – ont également contribué à changer radicalement nos idées pédagogiques. Ils ont notamment prouvé qu'il était faux de penser que certains individus n'étaient pas « *faits pour des études* ». Ce qui distingue le plus les élèves, c'est leur vitesse d'apprentissage. Certains maîtrisent une matière en peu de temps, alors que d'autres sont plus lents. Ceci ne signifie pas que ces derniers ne réussiront pas à assimiler les idées complexes et abstraites. Simplement, il leur faudra davantage de temps qu'à certains de leurs condisciples. Quand ils réussissent à atteindre le même critère de rendement que les plus rapides, les élèves lents comprennent, aussi bien que leurs condisciples, les idées complexes et abstraites. Ils sont tout aussi capables d'appliquer ces idées à de nouveaux problèmes. Bref, la qualité de l'apprentissage réalisé n'a aucun rapport avec le temps mis pour y arriver.

Désormais, on peut donc affirmer que tous les élèves sont doués pour l'étude. De ceci, il existe diverses preuves, mais la plus éclatante démonstration en a été donnée par des collaborateurs de B.S. Bloom. Ceux-ci ont constitué trois groupes d'élèves extraits au hasard. En début d'expérience, ils se trouvent donc face à trois groupes totalement équivalents, au sein de chacun desquels on trouve un petit nombre de « forts », beaucoup de « moyens » et quelques « faibles ». Aux trois groupes, on enseigne la même matière ; ce qui varie c'est la façon de l'enseigner. Le premier groupe reçoit un enseignement ordinaire : les élèves sont regroupés dans une classe et bénéficient de leçons traditionnelles. Dans le second groupe, la matière à assimiler est divisée en unités d'apprentissage ; chacune d'elles est enseignée collectivement, mais, à la fin de chaque unité, les élèves sont soumis à un test formatif et bénéficient de procédures correctives s'ils n'ont pas bien compris. On nomme cette façon de procéder *Pédagogie de Maîtrise*. Dans le troisième groupe, chaque élève bénéficie d'un précepteur, choisi pour sa compétence et soigneusement formé, qui explique les notions et les concepts en ayant la possibilité d'ajuster directement sa façon d'enseigner en fonction de la compréhension de chaque individu. Les trois groupes sont soumis au même test final, destiné à mesurer les apprentissages réalisés par les uns et les autres. On constate que les élèves du premier groupe ont progressé selon des proportions variables et, partant, on observe une distribution gaussienne des résultats. Dans le second groupe, la distribution des résultats s'approche d'une courbe en J : la majorité des individus ont un score proche du maximum. Le troisième groupe qui se caractérise par le préceptorat, obtient évidemment les meilleurs résultats : les résultats épousent clairement la forme d'une courbe

en J au point que les plus faibles de ce groupe atteignent des résultats équivalents à ceux des plus forts du premier groupe. B.S. Bloom ne rêve évidemment pas de généraliser le préceptorat à tous les élèves du monde. Ce serait totalement utopique. En fait, les résultats du groupe « préceptorat » lui permettent de mettre en évidence l'éducabilité des élèves considérés comme les plus « limités », et donc de démontrer la puissance de l'enseignement. Un élève « faible » qui bénéficie de conditions idéales d'apprentissage peut devenir aussi compétent qu'un élève « fort » placé dans des conditions normales d'enseignement. Par comparaison avec ce résultat optimal, il fait apparaître l'efficacité de la Pédagogique de Maîtrise. Appliqué dans des classes normales, ce dispositif permet d'atteindre des résultats nettement supérieurs à ceux observés dans les classes ordinaires.

### Éducation de masse et formation des élites, deux finalités compatibles

Très souvent, les idées de Bloom sont qualifiées d'utopiques. Pour beaucoup – enseignants, parents et responsables politiques –, il est irréaliste de viser la réussite de tous les élèves. On touche ici un point crucial des représentations communément partagées par le grand public. L'échec d'une partie des élèves aurait quelque chose de normal ou, au moins, d'inéluctable. Aujourd'hui encore, l'idée que tous les individus seraient éducables à un très haut niveau reste objet de débat. Il faut rappeler à cet égard la véhémence des réactions qui, en France, ont salué la loi Haby instaurant le collège pour tous. En 1975, ce Ministre souhaitait abolir les filières en début de secondaire et créer un tronc commun. Quelques années plus tard, on assista à la publication d'une série de livres dont les titres parlent d'eux-mêmes ; citons-en quelques-uns : *La génération sacrifiée* (J.M. Benoist, 1980), *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?* (M.T. Maschino, 1984), *L'enseignement en détresse* (J. de RomilLy, 1984) et *Voilà pourquoi ils ne savent pas lire* (D. Mulot, 1985). Pour tous ces auteurs qui relayaient un avis largement partagé dans la population française, la démocratisation de l'enseignement secondaire se ramenait à un nivellement par le bas. Dans cette perspective, les échecs scolaires ont été interprétés comme les signes de la faillite de la tentative de faire réussir tous les élèves. Plus clairement encore, certains affirment qu'un système d'enseignement qui ambitionne d'être performant, se doit d'être sélectif. Cette idée est clairement défendue par J.C. Milner (1984) dans son ouvrage sobrement intitulé *De l'école*. Il y explique que si l'on supprime l'échec, on supprime par le fait même la réussite. Abolir le redoublement, ce serait enlever la menace qui, selon lui, pousse les élèves à l'effort. Plus encore, généraliser la réussite à tous les élèves, ce serait la banaliser, puisqu'elle deviendrait le lot de tous.

Si cette accusation était fondée, les pays qui – comme le Danemark, l'Islande, la Finlande, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède, ou encore le Japon – ont adopté la promotion automatique tout au long des neuf premières années de la scolarité, devraient se caractériser par un très faible rendement scolaire, dû à un nivellement par le bas. Or, toutes les études internationales montrent que ces pays se classent souvent parmi les plus performants, qu'il s'agisse de la lecture, des mathématiques ou des sciences. Scientifiquement parlant, la preuve est faite que la promotion automatique des élèves peut se conjuguer avec un système d'enseignement de grande efficacité[12].

Il faut encore affronter une autre objection. Elle consiste à craindre que les actions qui favorisent la démocratisation de l'école ne se fassent au détriment des meilleurs. De façon précise, cela revient à craindre que la moyenne générale du rendement scolaire se soit élevée grâce au progrès des plus faibles, mais aussi à l'uniformisation des compétences autour de cette moyenne. Les Anglo-Saxons désignent cette dérive éventuelle sous l'expression d'**effet Robin des Bois**. Autrement dit, on réaliserait l'égalité des acquis en freinant le progrès des meilleurs, et ceci afin de permettre aux plus lents de suivre le rythme. Les pédagogues s'inspireraient en quelque sorte du héros anglais qui prenait aux riches pour distribuer aux pauvres.

12 Nous avons rassemblé un nombre important de ces preuves dans notre livre «Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? », Bruxelles, De Boeck, 1997.

Cette objection appelle un débat d'éthique que nous ne ferons qu'effleurer. On peut, en effet, se demander s'il est totalement illégitime que les meilleurs ou les plus favorisés contribuent au développement des autres. Mais ne nous aventurons pas dans cette réflexion sans examiner au préalable quelques données empiriques. Elles sont fournies par les études internationales conduites par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (mieux connue sous le signe IEA[13]). L'IEA s'est notamment attachée à examiner dans quelle mesure il y avait incompatibilité entre la démocratisation des systèmes d'enseignement et l'émergence des élites. Une fois encore, l'analyse scientifique permet de tordre le cou à une idée fausse encore trop largement répandue.

Ce n'est pas en sélectionnant sévèrement les élèves dès la fin du primaire que l'on se donne le plus de garanties de former des élites nombreuses et de haute qualité. Au contraire, dans les systèmes qui orientent précocement les élèves, le risque est grand d'éliminer les élèves qui auraient pu réussir des études brillantes. Les erreurs d'évaluation et de sélection sont suffisamment fréquentes pour raccourcir significativement le temps de survie dans le cursus de certains élèves brillants. En fait, l'orientation précoce et la sélection des élèves n'a de sens que dans la mesure où l'on adhère à la théorie des aptitudes que nous avons dénoncée en début de ce chapitre. L'orientation précoce postule que les aptitudes individuelles sont prédestinées, immuables et identifiables sans erreur par les outils de sélection disponibles. Dans le cas contraire, l'orientation d'un élève vers une filière de relégation est plus un renoncement quant à la possibilité de faire évoluer un élève qu'un choix véritable.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'exemple des pays nordiques de l'Europe (Danemark, Finlande, Norvège, Suède) mérite d'être médité. Les élèves y fréquentent une structure unique pendant 9 années, c'est-à-dire que tous reçoivent donc le même enseignement pendant toute cette durée. Certes, il existe bien quelques cours à option, mais ils ne prennent pas l'ampleur qu'ils connaissent chez nous. De surcroît, pendant ces neuf années d'école de base, tous les élèves sont préservés de l'échec scolaire puisque le doublement est aboli. Les effets de ce système, profondément inspiré de valeurs démocratiques, sont appréciables. Un nombre important d'élèves accèdent à l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire et y réussissent. De plus, le nombre d'élites est plus élevé que chez nous, et ceci en mathématiques, en sciences ou en lecture. Bref, il faut donner raison à T. Husen, le scientifique suédois qui a inspiré la réforme du système d'enseignement de son pays, lorsqu'il prétend que la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants consiste à retarder le moment de la sélection. En d'autres termes, l'extension du vivier accroît le nombre d'individus brillants qu'il peut produire.

### Le redoublement est inefficace

Dans notre pays, l'idée d'une école où les élèves ne redoublent jamais étonne. Si l'on en croit les enquêtes menées à ce sujet, la plupart des enseignants continuent à croire en l'utilité de cette pratique pédagogique et, surtout, à douter qu'il soit possible de gérer autrement que par cette mesure les différences entre élèves. Pour ceux-là comme pour bon nombre de parents, le redoublement est un mal nécessaire. Certes, il consacre un échec ou, du moins, stigmatise socialement une difficulté d'apprentissage, mais il reste la meilleure façon de réagir à cet état de fait. Le redoublement est considéré comme une forme de remédiation pédagogique. Considérant que les rythmes d'apprentissage et de développement varient d'un individu à l'autre, ils concluent que le programme, ajusté à la majorité des élèves, ne l'est pas pour certains dont la croissance psychologique est moins rapide. Ces enseignants, qui ne manquent pas de cohérence, estiment donc que l'échec scolaire est imputable au fait que le rythme de développement de certains élèves se marie mal avec les exigences du programme. Manquant en quelque sorte de maturité, ces élèves ne peuvent suivre la progression pédagogique qui convient à la plupart. La solution semble dès lors s'imposer : il faut rétablir l'équilibre entre les carac-

13 L'idée de base de cette association est de prendre le monde pour laboratoire ou, plus justement, d'étudier le fonctionnement des différents systèmes d'enseignement afin de confirmer ou d'infirmer les idées reçues en cette matière.

téristiques de ces élèves à développement lent et les exigences que l'on a à leur égard. Comment ? En leur faisant redoubler une année, c'est-à-dire en les invitant à s'intégrer dans un groupe plus jeune. On leur donne ainsi l'occasion de souffler. On leur offre un supplément de temps d'apprentissage et l'on respecte ainsi leur rythme de développement. Le redoublement est donc une sorte de thérapie par laquelle on donne aux élèves en difficulté scolaire l'occasion de gagner en maturité et de repartir sur de meilleures bases. Certains ajouteront encore que le redoublement permet d'accroître l'homogénéité des classes, ce qui bénéficie à tout le monde puisque l'enseignant peut mieux adapter son enseignement aux caractéristiques du groupe d'élèves.

Les faits recueillis scientifiquement ne corroborent pas cette théorie.

On constate d'abord que bon nombre d'enfants dont on a retardé l'entrée à l'école primaire, ainsi que ceux qui ont redoublé une année en début d'enseignement primaire, redoublent une deuxième ou une troisième fois dans la suite de leur scolarité. On a également pu établir qu'à compétence égale, les élèves qui ont redoublé au cours de l'enseignement primaire ou au début du secondaire, abandonnent plus souvent l'école que leurs condisciples qui, bien qu'éprouvant des difficultés scolaires, n'ont jamais redoublé. Bref, on sait aujourd'hui que le redoublement d'une année annonce d'autres redoublements et accroît les risques de décrochage scolaire.

Par ailleurs, un peu plus de deux cents recherches ont été menées (surtout, dans les pays anglo-saxons) afin de déterminer dans quelle mesure le redoublement d'une année engendrait les bénéfices escomptés au niveau des apprentissages scolaires des élèves en difficulté. Deux types de recherche ont été conduites. Dans le premier type, on suit un groupe d'élèves en difficulté et on mesure les gains réalisés grâce au redoublement d'une année en soumettant ces élèves à des tests de connaissance avant et après l'année répétée. Ceci peut se schématiser comme suit :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Année échouée → | **Prétest** → | Année répétée → | **Post-test** |

Les recherches de ce type n'ont pas grande valeur, dans la mesure où il n'y a pas de groupe de contrôle c'est-à-dire pas de point de comparaison. C'est donc sans étonnement qu'on apprendra que, dans tous les cas, on observe un progrès entre le prétest et le post-test. Mais à quoi attribuer ces gains ? Au redoublement ? A la maturation spontanée des élèves ? A leur milieu familial ? Toutes ces explications sont plausibles, mais il est impossible de trancher : aucun scientifique n'osera affirmer que l'évolution constatée est essentiellement imputable au redoublement. Bien plus, qui peut prétendre que des progrès équivalents ou supérieurs n'auraient pas été observés si ces élèves avaient été promus ? Les enseignants qui observent les élèves qui redoublent dans leur classe, sont dans la même position que les chercheurs qui ont réalisé ce type d'étude : ils constatent probablement que ces élèves réalisent des progrès par rapport à l'année précédente, mais ils ne sont pas en mesure d'affirmer qu'il n'aurait pas mieux valu que ces élèves fussent promus.

Dans le second type de recherche, on compare le développement de deux groupes d'élèves en difficulté scolaire. Les chercheurs constituent deux échantillons parallèles d'élèves, c'est-à-dire, dans le cas présent, de niveau scolaire identique et très faible, mais dont les uns ont été néanmoins promus à la classe supérieure, tandis que les seconds ont dû redoubler l'année. Les deux groupes vont être testés à différentes reprises : d'abord au terme de la première année de la recherche, durant laquelle on a repéré ces élèves en difficulté ; ensuite, une année après et dans certaines recherches pendant plusieurs années successives. Ce schéma de recherche peut se représenter comme suit :

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Groupe des élèves redoublants | Année N | **Test 1** | Année N | **Test 2** | Année N+1 | **Test 3** |
| Groupe des élèves promus | Année N | **Test 1** | Année N+1 | **Test 2** | Année N+2 | **Test 3** |

Que montrent les recherches qui ont respecté ce plan d'investigation ?

D'une manière générale, on observe qu'en dépit de leur niveau initial tout aussi faible, les élèves promus réalisent des progrès largement supérieurs à ceux des élèves redoublants. Plus précisément, le dispositif de recherche utilisé dans cette catégorie d'étude permet de faire trois observations. Pour les étayer, utilisons le schéma présenté ci-dessus.

1. Si l'on compare les résultats au test 1 des deux groupes d'élèves, on n'observe pas de différence significative.
2. Si l'on compare les résultats aux tests 2 et 3 des deux groupes d'élèves (comparaison à âge tenu constant[14]), on observe une différence significative en faveur des élèves promus.
3. La comparaison des résultats des élèves redoublants au test 3 avec ceux des élèves promus au test 2 (comparaison à degré scolaire tenu constant[15]), ne fait pas apparaître de différence significative.

La première observation confirme qu'au départ, les deux groupes sont équivalents du point de vue des compétences mesurées par le test. La seconde indique qu'à âge tenu constant, les élèves qui ont été promus, bien que confrontés à des difficultés scolaires, ont atteint un niveau de compétence supérieur à celui de leurs condisciples qui ont redoublé. Ainsi, si l'on compare deux élèves *faibles* de huit ans dont l'un a redoublé sa première année et dont l'autre est passé en deuxième, celui qui est monté en deuxième fera preuve de compétences supérieures à celles de l'élève resté en première. La troisième observation montre qu'à degré scolaire tenu constant, les élèves qui ont doublé atteignent le même niveau de compétence que leurs condisciples qui ont été promus malgré leurs difficultés scolaires. Dans ce cas, si l'on compare deux élèves en fin de deuxième dont l'un a redoublé sa première et l'autre n'a pas redoublé, leurs performances sont équivalentes. Toutefois, il faut souligner que pour atteindre ce niveau de compétence, il a fallu à l'élève redoublant une année de plus, qui est bien une année perdue.

Ces résultats de recherche ne permettent pas d'affirmer que le redoublement est une forme de remédiation pédagogique et qu'il permet aux élèves en difficulté de reprendre pied afin de tirer un meilleur profit de la suite des apprentissages. Cette conclusion est d'autant plus ferme que le nombre de recherches aboutissant à ces résultats est important[16].

Pourquoi existe-t-il une opposition aussi nette entre les résultats des recherches et les croyances de nombreux enseignants ?

Il importe, avant tout, de souligner que tous les enseignants de la Communauté Française ne sont pas convaincus des bienfaits du redoublement. Quelque 20 % expriment plus que des réticences à l'égard de cette pratique pédagogique traditionnelle. Dans les pays d'Europe du nord, les enseignants ne comprennent pas que l'on puisse encore recourir à cette mesure qui, à certains égards, leur paraît barbare.

En fait, bon nombre d'enseignants sont victimes d'une illusion. Lorsqu'ils font redoubler un élève, ils constatent que, dans le courant de l'année répétée, celui-ci progresse. Cette évolution est normale ; elle est notamment l'effet de la maturation. Ce que l'enseignant ne sait pas, c'est que cet enfant aurait très probablement progressé davantage s'il avait été promu. Seuls les plans de recherche organisant la comparaison de deux groupes équivalents d'élèves permettent de faire cette observation.

14 Les élèves des deux groupes ont le même âge, mais certains ont terminé une année d'étude de plus que les autres.

15 On compare les élèves lorsqu'ils ont tous terminé un degré scolaire précis et peu importe que certains (les redoublants) soient plus âgés.

16 On trouvera un large recensement de ces études dans notre livre « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? »

Les mêmes enseignants confondent encore le redoublement avec la répétition d'un apprentissage non réussi. La répétition d'une année, c'est aussi bien autre chose. C'est couper l'élève de son groupe de condisciples et le placer en situation d'infériorité par rapport à eux. C'est aussi l'obliger à recommencer à travailler indistinctement des compétences maîtrisées et d'autres non maîtrisées. Personne ne conteste l'utilité de reprendre un apprentissage mal réalisé, mais est-il nécessaire de repartir à zéro alors qu'une partie du chemin a déjà été parcourue ? De plus, en matière de remédiations des difficultés d'apprentissage, on sait que leur efficacité sera d'autant plus grande que la correction apportée par l'enseignant cible précisément le point d'achoppement et intervient rapidement après le moment où l'enfant a éprouvé l'obstacle. En définitive, le redoublement constitue une façon grossière de réagir aux difficultés de certains élèves. Cela revient à actionner la tronçonneuse, là où il faudrait utiliser le scalpel.

Essayons d'expliquer pourquoi le redoublement porte préjudice aux élèves en difficulté scolaire. Une première question doit être posée : **que ressentent les élèves lorsqu'ils sont amenés à redoubler une année ?** Les interviews menées auprès de certains d'entre eux révèlent la souffrance éprouvée. Certains parlent de honte, tous de tristesse et de gêne. Ils redoutent les sarcasmes de leurs condisciples, la colère de leurs parents, la séparation d'avec leurs amis. Parfois, c'est l'attitude des enseignants qui leur fait peur. Par ailleurs, la majorité des élèves redoublants ne savent pas très bien pourquoi ils doivent répéter une année. Il est rare, en effet, que l'enseignant ait pris le temps de les rencontrer individuellement pour leur expliquer les raisons qui justifiaient cette décision.

Ces craintes ne sont pas sans fondement. L'interview d'élèves qui n'ont jamais redoublé est instructive. Pour eux, l'élève redoublant est un mauvais élève : *il est nul, pas très intelligent, paresseux, …* Aux dires de certains de ces élèves qui réussissent, le redoublant peut devenir la tête de turc de ses condisciples et aussi… de l'enseignant. Pour d'autres, la sollicitude que certains enseignants témoignent à l'égard des doublants, révèle publiquement leur faiblesse.

Lorsqu'on met bout à bout les déclarations des élèves redoublants et de ceux qui réussissent, on découvre que des élèves en difficulté scolaire sont affublés d'une étiquette lourde à porter. Il ne leur faut plus seulement surmonter les problèmes d'apprentissage qui sont les leurs ; il leur faut, en plus, affronter un environnement social qui, sans leur être toujours hostile, est inhibant. Dans leur tête aussi, les idées se teintent de noir. Il est à craindre que bon nombre de ces redoublants raisonnent de la façon suivante : *si j'ai redoublé, c'est parce que je ne suis pas capable de faire des études. Et si je manque d'intelligence, à quoi cela sert-il d'essayer d'apprendre puisque, de toute façon, je n'y arriverai pas ?*

Cette attitude de résignation suscitée par un redoublement est désormais bien connue et étudiée des psychologues. Ceux-ci parlent à ce propos d'un **sentiment d'incompétence acquis**, signifiant par là que c'est la conviction d'être incompétent qui rend les individus incapables de certains apprentissages ou de certaines performances.

On peut dès lors faire l'hypothèse que le redoublement d'une année emprunte deux voies pour freiner les apprentissages scolaires des élèves en difficulté. D'une part, le risque est grand que l'élève redoublant éprouve un sentiment d'incompétence acquis et aborde, battu d'avance, tout nouvel apprentissage. D'autre part, le risque est grand que l'élève doublant soit confronté à un entourage où se mélangent le sarcasme et la sollicitude mal interprétée.

## Différencier... oui, mais comment ?

L'espèce humaine est riche en diversité. Toute classe est un microcosme où se reflète cette hétérogénéité fondamentale. L'enseignant ne peut agir comme s'il était face à une série d'élèves uniformisés qui, tous, réagiraient de la même manière. Face à une vingtaine d'élèves, il sait que le développement

physique, les rythmes d'apprentissage, les styles cognitifs, les niveaux de langage, les intérêts et motivations varient. Dès lors, une question se pose : peut-on exercer la même action éducative vis-à-vis de tous les élèves ?

Il est commun d'affirmer qu'il faut différencier l'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves. L. Legrand (1995) a eu le mérite de souligner que le terme « différenciation » peut prendre deux sens opposés. On peut, d'une part, adapter l'enseignement pour diriger l'élève vers une destination sociale et/ou professionnelle. On peut, d'autre part, s'assigner un objectif commun pour tous les élèves et s'efforcer d'adapter les moyens d'enseignement à leur diversité. La première définition conduit à l'école sur mesure. Elle est cohérente avec la notion d'égalité des chances. On considère que les différences individuelles procèdent de caractéristiques personnelles stables et inchangeables. En conséquence, on adapte les objectifs et la formation aux spécificités des élèves. La seconde définition s'accorde avec le principe d'égalité des acquis. Nourrie par l'idéal de justice corrective, la différenciation va consister à donner plus et/ou autrement à ceux qui éprouvent le plus de difficultés. La forme de différenciation qu'on adopte dépend donc avant tout du choix éthique que l'on fait. Nous optons résolument pour l'égalité des acquis fondamentaux.

Nombreux sont les enseignants qui partagent la conviction que plus **un enseignement** est **individualisé**, plus il est de qualité. Ils s'efforcent d'organiser un environnement où chaque élève peut progresser à son rythme, dans des activités d'apprentissage autosélectionnées et autodirigées. Ils rassemblent ou construisent un matériel d'apprentissage utilisable individuellement et adaptable au style de chacun. Les élèves sont alors amenés à travailler seuls, à l'aide de fiches, de manuels ou, plus rarement, de programmes d'ordinateur.

Cette organisation pédagogique a été popularisée par le mouvement de l'école active et, plus particulièrement, par Célestin Freinet. Toutefois cette forme d'enseignement a aussi ses opposants. Ceux-ci remarquent que, dans ces conditions, chaque élève se retrouve seul face au matériel didactique et progresse à son rythme propre. Les plus rapides progressent de plus en plus vite et les plus lents de plus en plus lentement. L'argument principal peut se résumer comme suit : plus le rythme et les conditions d'apprentissage sont déterminés par les élèves eux-mêmes, plus les différences qui existent entre eux s'accroissent.

De nombreuses études ont été menées sur ce sujet aux États-Unis. Leur recensement ne permet pas de conclure à l'efficacité des dispositifs d'individualisation. Au contraire, une tendance opposée semble se dessiner. Il est, toutefois, délicat de conclure de façon péremptoire eu égard à diverses limites méthodologiques des études existantes. Par ailleurs, une relation négative semble exister entre le fait que l'enseignant crée les conditions pour que chacun détermine son rythme de progression à sa façon et le temps consacré par les élèves à l'apprentissage. Cet effet négatif peut toutefois être compensé par l'attitude de l'enseignant : l'investissement des élèves dans l'apprentissage s'accroît lorsque celui-ci se montre attentif à leurs progrès et prompt à réagir dès que l'un d'entre eux se disperse.

Faut-il dès lors abandonner tout projet d'individualisation ? Sans doute non. Il conviendrait, cependant, d'en faire un objectif plutôt qu'une panacée. Cette organisation pédagogique suppose que l'élève soit capable de s'imposer une discipline de travail rigoureuse. Seul face à un matériel écrit, il doit trouver en lui la volonté d'aller de l'avant, de surmonter les difficultés. Bref, apprendre seul suppose à la fois une motivation intrinsèque et la capacité d'autogérer la compréhension de documents écrits et de traiter l'information pour la stocker en mémoire à long terme. Or, l'être humain est avant tout un animal social. Le jeune enfant recherche la compagnie de ses condisciples. C'est en relation avec sa mère et son père qu'il a fait ses premiers apprentissages. En entrant à l'école maternelle, il a dû s'adapter à apprendre en groupe. La situation individuelle est plus exigeante encore : il faut y entraîner progressivement l'élève.

On ne peut attendre que de faibles bénéfices immédiats de l'aménagement de dispositifs individualisés d'apprentissage. En revanche, on peut en espérer davantage de **l'organisation de groupes de besoins**. Cette modalité de groupement des élèves a été abondamment expérimentée dans les pays anglo-saxons dans le cadre du plan Joplin. Selon ce plan, les élèves sont attachés, en fonction de leur âge, à une classe hétérogène. Ils quittent, toutefois, cette classe pour certains apprentissages – lecture ou mathématique – qui se déroulent en groupes homogènes. Dans les écoles pratiquant de la sorte :

- Le temps passé en groupe homogène est nettement inférieur au temps passé en classe hétérogène, ce qui a pour conséquence que le groupe auquel les enfants s'identifient le plus est ce dernier ;
- La constitution des groupes homogènes repose sur l'évaluation d'une compétence spécifique et non plus sur celle d'une aptitude générale ;
- Les groupes sont flexibles : ils sont réorganisés régulièrement en fonction des progrès des élèves.

Le bilan des études menées pour évaluer l'efficacité du plan Joplin est nettement positif. On peut donc affirmer que l'organisation flexible de groupes homogènes constitués en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique produit d'indéniables effets positifs. Avantages déterminants à nos yeux : cette façon de gérer l'hétérogénéité des élèves est profitable à tous les élèves, et tout particulièrement aux élèves faibles.

L'idée contenue en germe dans le plan Joplin a été amplifiée par J. Goodlad et R. Anderson, dont l'ouvrage de 1959 *The non-graded elementary school*, a suscité la création d'un bon nombre d'**écoles sans classes d'âge**. Il s'agit de rompre radicalement avec la division traditionnelle du cursus scolaire en années. Selon ces auteurs, cette organisation de l'école, héritée des Jésuites, ne repose sur aucune base psychologique. Ils suggèrent de rechercher une organisation scolaire qui tienne compte de trois idées-clefs :

1. Les différences de vitesse d'apprentissage entre les individus ne sont pas des caractéristiques immuables. Elles dépendent de facteurs multiples (clarté des explications de l'enseignant, confiance en soi de l'élève, climat familial, etc.). Il est donc impensable d'adopter ce critère pour fonctionner selon un classement stable des individus.
2. Les rythmes de progression varient en fonction du champ de compétences : certains élèves progressent rapidement en mathématique tandis que d'autres se montrent plus à l'aise dans l'apprentissage de la lecture.
3. La vitesse de progression dans un champ de compétences n'est pas linéaire : certains peuvent n'éprouver aucune difficulté dans les premières étapes d'un apprentissage, puis peiner dans les étapes ultérieures. D'autres commencent avec difficulté et avancent avec aisance par la suite.

En conséquence, J. Goodlad et R. Anderson proposent de recourir à un groupement flexible des élèves. L'objectif est évidemment de permettre à ceux-ci de progresser dans les apprentissages à un rythme qui leur convient sans pour autant verser dans le spontanéisme ou le laxisme. La vitesse de progression n'est pas déterminée par les élèves eux-mêmes. C'est en dernier ressort l'enseignant qui gère cet aspect crucial de la situation didactique.

L'efficacité de cette forme d'organisation de l'école a été démontrée par une série d'études rigoureuses. Une condition est, toutefois, essentielle au succès : l'organisation de l'enseignement selon une structure appelée par J. Goodlad et R. Anderson *Continuous progress*, dans laquelle les compétences à apprendre sont organisées selon une hiérarchie de niveaux couvrant la totalité du programme à parcourir. L'école primaire est divisée en deux cycles de trois ans (cycle 1-3 et cycle 4-6). A la fin du premier cycle (et du second), il faut avoir atteint un certain niveau de compétence en lecture et en

mathématiques. Par ailleurs, les groupes sont recomposés très régulièrement ; à peu près tous les trois mois. Ainsi, en lecture, le programme à assimiler pendant le premier cycle, est divisé en douze niveaux ou étapes hiérarchisés correspondant chacun à une période d'apprentissage. Dès que l'on a pu établir qu'un enfant maîtrise les compétences propres au premier module, il change de groupe : il passe dans le groupe où l'enseignant s'attache à promouvoir la maîtrise du niveau 2 et ainsi de suite. Dans ce système, un enfant qui atteint le niveau 12 en lecture à la fin de la seconde année, passe tout simplement dans le second cycle (en l'occurrence, dans le cycle 4-6). L'élève plus lent qui, au bout de trois ans, se trouve au niveau 10, commencera sa quatrième année dans un groupe où l'on s'efforce de faire acquérir la maîtrise du niveau 11. Trois mois plus tard, il passera à un niveau supérieur.

Cette structuration modulaire est généralement réservée aux matières principales. Pour les autres apprentissages, on recourt à d'autres modalités de groupement : groupes d'intérêt, groupes d'âge, etc.

Il faut y insister : l'efficacité de cette forme d'organisation de l'école dépend beaucoup du caractère structuré du programme et du souci de recomposer les groupes, tous les deux ou trois mois, sur la base d'une évaluation minutieuse des compétences maîtrisées. On constitue des classes d'élèves, homogènes quant à leurs prérequis ou leurs connaissances antérieures. On renoue ainsi avec une recommandation faite par B.S. Bloom dans *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (1979). Le pédagogue américain y montrait que la diversité des compétences et des connaissances de départ détermine pour une large part la variabilité des effets de l'enseignement. Dans la foulée, il a prouvé l'efficacité de remises à niveau régulières des élèves. De la sorte, tous abordent l'enseignement avec la maîtrise des prérequis jugés nécessaires. Ainsi apparaît l'avantage d'un dispositif pédagogique où les groupes sont recomposés à courts intervalles en fonction des acquis : l'enseignant peut miser sur une base commune de connaissances maîtrisées et cibler son action sur un éventail précis de compétences à construire.

Pour composer les groupes homogènes, il faut procéder à des évaluations à la fin de chaque période. Les tests ou épreuves auxquels sont soumis les élèves, assument une fonction de placement : la finalité est de diagnostiquer aussi précisément que possible où chaque élève se situe dans la séquence des apprentissages. Autrement dit, pour aboutir à des groupements judicieux des élèves, les enseignants procèdent à des évaluations régulières, ciblées sur les compétences en développement. La fonction de l'évaluation est ainsi modifiée : il ne s'agit pas de classer les élèves les uns par rapport aux autres, mais de situer précisément chacun dans une hiérarchie de savoirs. En définitive, cette démarche semble tirer son efficacité de trois caractéristiques :

1. Une structuration forte du programme au sein duquel les apprentissages à opérer sont organisés en modules hiérarchisés, ce qui suppose à la fois un regroupement des compétences en ensembles de savoirs et savoir-faire à développer en synergie et une articulation hiérarchique de ces ensembles.
2. Un dispositif régulier d'évaluations ciblées sur les compétences à développer, évaluations qui débouchent sur une régulation des apprentissages par une recomposition des groupes d'élèves.
3. Un enseignement collectif qui, grâce à l'homogénéisation des groupes d'élèves, en fonction de leurs compétences dans le domaine à développer, peut s'appuyer sur une base de prérequis communs et viser des cibles d'apprentissage précis.

Il existe encore deux autres formes de différenciation efficaces : **le tutorat** et **l'apprentissage coopératif**.

Le tutorat consiste à demander aux élèves qui maîtrisent une compétence d'aider leurs camarades qui éprouvent des difficultés. L'expérience montre que les uns et les autres peuvent tirer profit de ce genre de situation.

Dans l'apprentissage coopératif, on compose des groupes hétérogènes, c'est-à-dire rassemblant des élèves forts et faibles. Ceux-ci sont invités à collaborer dans l'étude d'une matière ou dans l'acquisition d'une compétence. En fin de séance de travail, les élèves du groupe se soumettent à un test. L'enseignant calcule la moyenne des scores et rend les membres du groupe attentifs aux performances des uns et des autres. L'objectif est en effet de susciter un sentiment de responsabilité collective. Par delà le procédé didactique, la dimension éthique est évidente : on renonce à une école marquée par l'individualisme et la méritocratie où chaque élève est tenu responsable de ses seuls progrès, pour une école où les uns et les autres se sentent solidaires de l'avancement de tous.

### Comment mettre l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves ?

On ne peut concevoir un système d'enseignement sans évaluation. Il faut, pourtant, s'interroger. Pourquoi évaluer ? Quand et comment le faire ?

Une évaluation conduit généralement à une décision et, partant, à une régulation. On peut, par exemple, évaluer en début d'un cycle de formation afin de sélectionner les élèves qui pourront y accéder ou non. C'est ce qui se passe dans le cas des examens d'entrée où la décision à prendre porte sur l'admission ou le refus des élèves. La régulation consiste en un tri ou une sélection. Dans les enseignements primaire et secondaire, on évalue surtout en fin de période de formation. L'objectif est alors de décider si tel individu maîtrise oui ou non une compétence précise et, en fin de cycle, de certifier un ensemble structuré de compétences, voire une expertise. On parle, dans ce cas, d'**évaluation sommative**. Une régulation s'ensuit puisque l'individu certifié peut considérer sa formation dans le domaine évalué comme achevée ou non. On parlera d'**évaluation formative** lorsque le test ou l'épreuve est conçu de manière à diagnostiquer où l'élève éprouve des difficultés dans le processus d'apprentissage. Dans cette perspective, on cherchera à savoir quelle composante de la compétence visée pose problème, afin de décider de la meilleure façon de réajuster le processus d'enseignement.

La nature des épreuves change selon la fonction assumée par l'évaluation. Lorsqu'il s'agit de décider quels élèves seront admis à suivre une filière de formation, on peut s'attacher à tester les prérequis à cette formation. Plus clair encore est le cas où une institution a décidé de limiter l'accès des étudiants et d'appliquer un *numerus clausus* en organisant un concours : on construira une épreuve suffisamment difficile pour identifier les individus qui présentent au plus haut degré les caractéristiques qui prédisent le mieux la réussite future. Dans le cas d'une évaluation sommative, il convient de déterminer dans quelle mesure les élèves maîtrisent les compétences essentielles assignées comme objectif à un dispositif de formation. En conséquence, on s'attachera à balayer l'éventail des objectifs poursuivis. Les questions concernant un domaine particulier viseront surtout à embrasser la compétence globale ou intégrée que le processus graduel d'enseignement s'est attaché à construire. On s'efforcera d'éviter une erreur hélas trop fréquente : faire porter l'évaluation sur des connaissances de détail ou des compétences secondaires, très spécifiques, et inférer à partir de là la maîtrise des compétences à un niveau global. Le point de vue est encore autre lorsque la visée est formative. Dans ce cas, il est légitime de privilégier des questions portant sur des aspects très particuliers de l'apprentissage, puisqu'il s'agit là de diagnostiquer au plus près l'origine de ce qui fait obstacle à l'apprentissage.

L'observation des pratiques d'évaluation des enseignants met en lumière les multiples confusions de perspectives qui grèvent le bon fonctionnement des institutions éducatives. Certains maîtres conçoivent leur évaluation de fin d'année comme s'il s'agissait d'une épreuve pronostique, et d'autres confondent évaluation formative et sommative. En ce domaine, deux facteurs semblent combiner leurs effets négatifs : la tradition méritocratique de l'école et l'influence de la psychométrie sur l'évaluation scolaire.

Comme on l'a rappelé au chapitre 2, l'école a pour tradition de fabriquer des hiérarchies d'excellence. Il est par conséquent logique qu'elle ait privilégié une forme d'évaluation qui produit un classement

des individus épousant la distribution gaussienne. On parle à ce sujet d'évaluation normative dans la mesure où la courbe de Gauss dite normale devient la norme. Les effets de cette dérive sur les pratiques d'évaluation des enseignants sont manifestes : se croyant tenus de produire une hiérarchie ou un classement des élèves, les maîtres privilégient les questions qui ont le plus de chances de détecter des différences entre les élèves de leur classe. Ils s'attachent également à créer pour chaque épreuve une échelle – souvent artificielle – de valeurs qui, idéalement, débouchera sur une distribution gaussienne des notes. La performance de chaque individu peut alors être située sur cette échelle, ce qui revient à évaluer chaque élève par référence à ses condisciples. En conséquence, les meilleurs du groupe sont considérés comme les bons élèves, sans qu'il soit fait référence de façon explicite à un critère extérieur. De façon complémentaire, le mauvais élève est celui qui en sait moins que ses condisciples. Comme nous l'avons dénoncé précédemment, cela ne signifie pas qu'il n'a pas atteint les objectifs assignés à son niveau d'étude ; il se peut simplement qu'il se trouve dans un groupe d'élèves particulièrement avancés. Usant d'une telle évaluation, l'enseignant trouvera toujours dans sa classe de mauvais élèves (il faudrait écrire des moins bons). Ceci lui permettra de décréter, le cas échéant, un ou deux échecs.

Par ailleurs, dans notre système d'enseignement, on demande aux enseignants de se prononcer en chaque fin d'année sur l'admissibilité de chaque élève à l'année supérieure. Ce devoir, qui est inscrit dans la législation scolaire, invite les enseignants à pratiquer une évaluation pronostique, c'est-à-dire à anticiper dans quelle mesure chaque élève est apte à suivre les enseignements de l'année à venir. Or, l'évaluation pronostique est par essence sélective : s'interroger sur les élèves aptes à suivre avec succès un degré d'enseignement ultérieur, c'est nécessairement supposer que certains n'en sont pas capables et chercher à les repérer. En conséquence, la plupart des enseignants construisent leur épreuve d'évaluation de fin d'année de façon à classer les élèves (évaluation normative) et à identifier les élèves aptes à suivre avec succès l'enseignement de l'année ultérieure (évaluation pronostique). Les enseignants sont ainsi inéluctablement amenés à privilégier les questions discriminatives.

Ceux qui rêvent d'une école visant l'égalité des acquis prendront le contre-pied de cette conception méritocratique et sélective de l'école. Pour eux, la mission de l'enseignant n'est pas de fabriquer des hiérarchies d'excellence, mais bien de susciter un maximum d'apprentissages chez un maximum d'élèves. L'évaluation de fin de période d'enseignement doit être sommative, c'est-à-dire qu'elle doit permettre d'établir dans quelle mesure chaque élève maîtrise les compétences qui ont été objet d'enseignement et sur quels points il a encore des progrès à faire[17].

Aussi important : pour amener la majorité – idéalement, la totalité – des élèves à un même niveau élevé de réussite, malgré leurs différences initiales, il faut nécessairement des adaptations fréquentes du processus d'enseignement. Il convient dès lors de pratiquer aussi souvent que possible l'évaluation formative. Comme il l'a été indiqué ci-dessus, celle-ci se distingue essentiellement de l'évaluation sommative par son caractère diagnostique : elle a pour but premier de repérer les obstacles que l'apprenant n'a pas réussi à surmonter. Elle doit déboucher sur une double régulation : l'une située au niveau de l'apprentissage de l'élève, l'autre située au niveau de l'action pédagogique de l'enseignant. Informé spécifiquement de ce qu'il ne maîtrise pas, l'élève est tenu de s'améliorer sur ce point précis. Quant à l'enseignant, connaissant les faiblesses spécifiques de chaque élève, il est supposé en tenir compte dans sa façon de différencier l'enseignement.

17 Ceux-là rêveront également à une modification de la législation scolaire : la question «l'élèves est-il apte à suivre les enseignements de l'année suivante?» serait remplacée par la double question suivante : «Quels savoirs et savoir-faire cet élève a-t-il maîtrisés ? Sur quels autres l'enseignant de l'année ultérieure aura-t-il à revenir avec lui ?».

## Bibliographie

Alain. (1935). Propos sur l'éducation. Paris : Rieder.

Chappelle, G. & Crahay, M. (dirs). (2009). Réussir à apprendre. Paris : Presses Universitaires de France (PUF) (Apprendre).

Château, J. (1968). La culture générale. Paris : Vrin.

Crahay, M. (1996). Tête bien faite, tête bien pleine? : recadrage constructiviste d'un vieux dilemme. Perspectives, XXVI(1), 59-89.

Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

Crahay, M. (2003, 2e éd. rev. et aug.). Peut-on lutter contre l'échec scolaire?. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2005). Psychologie de l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France (PUF) (Quadrige).

Crahay, M. (2006). Un bilan des recherches processus-produit : l'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?. Genève : Université, FAPSE (Carnets des sciences de l'éducation).

Crahay, M. (2007, 3e éd.). Peut-on lutter contre l'échec scolaire?. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

Crahay, M., Verschaffel, L., De Corte, E. & Grégoire, J. (éds). (2005). Enseignement et apprentissage des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques ?. Bruxelles : De Boeck Université.

Derouet, J.-L. (1992). Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux. Paris : Métaillé.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). A l'école : sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil.

Durkheim, E. (1985, 2e éd.). L'évolution pédagogique en France. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (dirs). (2009). Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (éds). (2006). L'analyse qualitative dans les recherches en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

# Les standards, existe-t-il un mode d'emploi ?

**Matthis Behrens, Directeur de l'IRDP**

*Avec la ratification de l'accord HarmoS et de la convention scolaire romande, les cantons se sont engagés à adapter leurs structures scolaires et à rendre leur enseignement standards-compatible. Dès lors, se pose la question de la nature de cet « objet pédagogique non identifié » que sont les standards. Quelle est leur fonction ? Comment influenceront-ils le travail pédagogique ? Quels sont leurs limites ? Y a-t-il des contre-indications à respecter ? Après avoir clarifié le concept, l'intervenant illustrera, à l'aide d'exemples d'expériences, les forces et les limites du dispositif afin d'en esquisser les usages probables dans les pratiques pédagogiques.*

---

Le thème que vous avez choisi pour la rencontre 2009 s'inscrit dans la continuité des discussions de jadis puisque, à nouveau, vous vous interrogez sur l'impératif de la qualité à l'école.

Dans une publication récente (Behrens, 2007), je me suis demandé qui, aujourd'hui, oserait mettre en cause la qualité à l'école. Tous les acteurs impliqués dans la vie éducative – enseignants, directions, administrations scolaires et parents – l'appellent de leurs voeux l'invoquent et la revendiquent dans le quotidien de leur action.

En effet, si une institution a besoin d'invoquer la qualité de ses prestations, cela sous-entend qu'il existe la possibilité d'une non-qualité. Dès lors, il est intéressant de s'interroger sur la façon dont celle-ci pourrait se manifester. Est-ce la rapidité avec laquelle les élèves apprennent ? Désigne-t-on le climat de l'établissement ? S'agit-il du nombre d'élèves qui réussissent à passer dans les filières les plus prestigieuses ? Prend-on en considération les performances des élèves trop faibles et le taux de redoublement ? Est-ce le rapport coûts-performances ou la comparaison des coûts de fonctionnement par élèves et par filières ? Se réfère-t-on à l'intégration des nouvelles technologies ? Compte-t-on la fréquence et la gravité des actes violents dans un établissement ? Etc. Ce bref tour d'horizon d'une éventuelle non-qualité montre tous les possibles. Les qualités se déclinent donc au pluriel et il faudrait préciser de cas en cas ce que l'on considère comme important, réfléchir à la manière de le mettre en évidence ou de le mesurer et déterminer enfin les critères permettant de dire si la qualité est suffisante.

A mon avis, le débat de la qualité se révèle davantage comme la préoccupation, devenue systématique, de maîtriser, maintenir et gérer le bon fonctionnement de l'école, que comme le soupçon permanent que l'école serait mauvaise. Dans cette discussion, un élément important est de parvenir à une définition partagée, à partir de laquelle il devient possible de développer un référentiel commun pouvant figurer comme norme communément admise ou comme standard de qualité. Le mot est donné. Un standard – ou des standards – c'est d'abord un référentiel dans un contexte particulier, à partir duquel il devient possible de juger de la qualité d'un système de formation. Dans ce sens, les standards ne sont pas quelque chose d'inédit, en revanche, la manière de les utiliser et l'évaluation systématique de leur atteinte est nouvelle et risque de changer les pratiques.

En Suisse, les standards ont fait leur apparition dans le domaine éducatif avec le concordat HarmoS qui vient d'entrer en vigueur après avoir été ratifié par douze cantons (SH, GL, VD, JU, NE, VS, SG, ZH, GE, TI, BE, FR – état mars 2010). Six cantons ont rejeté l'adhésion (LU, GR, TG, NW, UR, ZG) et les cantons restants ont préféré suspendre le processus de ratification. Ce concordat est un projet très large qui ne se limite pas aux standards. Il s'agit d'abord et avant tout d'un projet politique de la CDIP (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique) qui, forcé par les articles constitutionnels sur la formation, doit faire la démonstration de sa capacité d'harmonisation des systèmes cantonaux de scolarité obligatoire.

Elle le fait en se donnant, par un traité intercantonal, des compétences exécutives, créant ainsi un nouveau niveau décisionnel, qui n'est ni fédéral ni cantonal mais que certains appellent un fédéralisme coopératif. Dans ce traité, elle redéfinit par le haut les niveaux décisionnels inférieurs, c'est-à-dire régionaux et cantonaux et introduit un nouveau dispositif d'assurance qualité sous la forme de standards de formation.

Lors de mon intervention, en décembre 2009, le secrétariat général de la CDIP, maître d'œuvre du projet HarmoS, était en train de préparer la formulation définitive des standards. Il ne m'était donc pas possible de présenter concrètement un standard, ni de parler des fonctionnalités finalement retenues ou de donner un mode d'emploi quant à leur utilisation. A l'heure où ces lignes sont écrites, les standards Suisse de formation sont devenus public et sont soumis à une large consultation. Le lecteur intéressé est renvoyé aux documents officiels http ://www.cdip.ch/dyn/20709.php où il trouvera des informations précises. Dans le cadre de ce texte, seuls quelques principes et les éléments les plus saillants seront présentés. Sinon, la réflexion proposée suit les chapitres de l'intervention de Leysin et aborde dans l'ordre les thèmes suivants : un bref historique des standards, se limitant à la Suisse et aux Etats-Unis ; la discussion de l'idée des réformes scolaires basées sur les standards ; une analyse des dimensions des standards permettant de mieux comprendre le concept polisémantique ; enfin une brève présentation des standards HarmoS et des fonctionnalités qui leur sont associées.

## Bref historique

Comme le souligne Normand (2005), le terme « standard » est d'origine militaire puisqu'il désigne l'étendard d'une troupe, qui dans l'art militaire du passé, avait pour fonction essentielle d'indiquer la présence d'un détachement et de rassembler les troupes.

Dans le monde de l'éducation anglophone, le terme apparaît une première fois au 19e siècle, pour désigner un dispositif permettant de se prononcer sur la qualité de la performance scolaire à des fins de financement. Autrement dit, dans le monde anglophone, les standards sont une notion ancienne, utilisée pour répondre à la préoccupation d'une gestion efficace du contrôle de qualité de l'école. Par ailleurs on utilise volontiers le terme dans une optique de pilotage des systèmes scolaires. Mais ces premières tentatives d'utilisation de standards disparaissent aussitôt, faute de pouvoir produire des mesures fiables, valides et économiquement gérable (Behrens, 2005).

Le terme réapparaît aux Etats-Unis en 1920, dans le contexte de l'enseignement aux immigrés dont il s'agit d'assurer une formation de qualité. C'est également à cette période qu'apparaissent les premières mesures psychologiques à large échelle, en France avec Binet-Simon et aux Etats-Unis ensuite avec le test d'intelligence Standford-Binet. Ces tests vont jouer un rôle important pour assurer le suivi des performances des écoles américaines au niveau national. Il est intéressant de noter que Jean Piaget, alors assistant chez Simon, a participé à l'adaptation des tests d'intelligence aux enfants parisiens.

Dans les années 1970 et 1980, ces mêmes préoccupations reviennent à l'ordre du jour puisque les résultats du *scholastic aptitude test* de 1975 montrent une baisse du niveau des écoles américaines

depuis 1963. Le gouvernement central, alors sans compétences dans le domaine éducatif, suggère le recours aux standards nationaux, qui, nous le verrons, ne sont rien d'autre qu'une clarification par le pouvoir central des exigences curriculaires nationales. Il parvient à les imposer grâce à l'attribution de financements fédéraux.

A partir de ce moment, les standards, devenus une préoccupation fédérale, ne cessent d'influencer le travail scolaire à tous les échelons du système américain. En 1983 apparaît le rapport A *Nation at Risk* qui recommande un recentrage sur des contenus scolaires essentiels, tout en demandant qu'ils soient plus exigeants et les standards de réussite plus sévères. Quelques années plus tard, c'est le gouvernement de George H. W. Bush qui crée en 1991 le *National Council on Education Standards* et propose un système scolaire basé sur des standards et des mécanismes de redevabilité dans les *National Education Goals 2000*.

La préoccupation de relever le niveau des écoles américaines est reprise par tous les gouvernements, quelle que soit leur orientation politique. Ainsi, le gouvernement de Bill Clinton parvient-il en 1994 à obliger les Etats à introduire des standards et des évaluations pour tous les élèves avec le *Goals 2000 : Educate America Act*. En 2002, c'est le gouvernement de George W. Bush qui, dans la loi *No-Child-Left-Behind*, exige de meilleurs résultats. Les écoles qui n'y parviennent pas après une certaine période seront fermées.

En résumé, le concours des deux éléments, constat d'une baisse de niveau général et utilisation des résultats aux tests comme critère de distribution des financements, permet au pouvoir central de se repositionner et d'imposer à des systèmes de formation décentralisés et ayant de très grands écarts dans la formalisation des prescriptions une plus grande centralisation. Le tout avec une argumentation s'appuyant sur la compétitivité internationale. Il se produit donc, dans ce contexte particulier, une redéfinition de l'Etat qui, contrairement à ce qu'imaginait le mouvement néo-libéral, protagoniste de la nouvelle gestion publique, conduit à un renforcement de ce dernier

La situation en Suisse n'est pas sans une certaine analogie avec ce que nous venons de décrire : la mesure des performance obtenue par l'enquête PISA nourrit l'idée d'une baisse du niveau général et met les pouvoirs publics sous pression, le débat public amène le souverain à renforcer le pouvoir central, notamment par des arguments de compétitivité autour de l'idée de mobilité. C'est ainsi que des standards soit-disant objectifs sont créés sur la base de modèles de compétence scientifiquement élaborés, et que les régions sont obligées de céder une partie de leur souveraineté en faveur d'un nouveau niveau décisionnel : le fédéralisme coopératif. Ce processus est en cours et nous ne savons pas encore comment cette nouvelle instance parviendra à imposer ses objectifs de performance.

En parallèle, et indépendamment du débat proprement scolaire, les administrations publiques, y compris celles de l'école, sont soumises, elles-mêmes, à une forte remise en question. Comme la plupart des sociétés occidentales, la Suisse redéfinit le rôle de l'Etat et du service public. Commencé dans les années 1990, ce processus se traduit par l'introduction de nouveaux modes de gestion administrative qui s'inspirent de ce qu'on appelle communément la nouvelle gestion publique ou la gestion par mandat de prestations.

Celle-ci se base sur l'idée qu'une gestion administrative plus efficace pourra conduire à de meilleurs résultats. D'ores et déjà implantée dans de nombreux autres secteurs de l'administration, elle n'est donc pas un phénomène nouveau ni une pratique de gestion qui se limiterait à l'éducation.

Deux principes conditionnent cette approche. Le premier est celui d'une gestion efficace des deniers publics, voire d'une économie des moyens disponibles. Le deuxième présuppose que les instances les mieux armées pour trouver les réponses adéquates aux demandes des utilisateurs sont celles qui sont en contact avec le terrain. Il suffit donc de leur donner une autonomie d'action dans le cadre d'un mandat global et de contrôler la qualité des prestations fournies.

Transposé au secteur de la formation, le modèle présuppose des institutions de formation à autonomie partielle qui, par une démarche d'assurance-qualité, veillent à l'optimisation des processus de formation dans une perspective d'efficacité et d'efficience. Autrement dit, le contrôle du système de formation passe par la mesure des performances des élèves. De ce fait, le mode de gestion se confond très facilement avec une pratique constitutive de l'institution scolaire, celle de l'évaluation des apprentissages à des fins de régulation ou de sélection. J'y reviendrai plus tard. Dans cette logique, les standards prennent le rôle d'un référentiel permettant, par des mesures objectivables et précises, de juger si la prestation du système peut être jugée suffisante ou non.

## Réformes scolaires basées sur les standards

Les standards ont connu une croissance considérable aux Etats-Unis. Selon Berner et Stolz (2006) on compte en 2000 plus de 4100 standards aux Etats-Unis. Malheureusement, dans ce système fortement décentralisé, il n'existe pas d'approche commune, globale et cohérente entre standards et *benchmarks* et entre les standards locaux, étatiques et fédéraux. Très souvent, les enseignants ne disposent pas de moyens didactiques en lien avec les standards locaux. Par ailleurs, il n'y a que peu de consensus sur la forme que devrait prendre un enseignement basé sur les standards. L'expérience américaine montre clairement que le fait de lier les standards à des tests présentant des enjeux importants pour les acteurs *(high stake tests)* et aux mécanismes de redevabilité, conduit à une réduction du curriculum et un bachotage aux examens *(teaching to the test).*

De ce fait, l'appréciation des effets obtenus par un enseignement basé sur les standards est mitigée. Par ailleurs, force est de constater qu'une application trop exclusive des standards et un investissement financier massif dans les tests de vérification enlèvent des ressources au développement des moyens de remédiation, ce qui constitue une limite sérieuse à une application trop uniforme de ce dispositif.

L'utilisation des standards poussée à l'extrême induit donc une approche essentiellement évaluative de la formation, même si, selon Resnick et Zurawsky (2005), l'objectif de la réforme par les standards était d'obtenir à travers eux des plans d'études et programmes d'enseignement plus cohérents, une professionnalisation accrue des enseignants et, bien sûr, de meilleures performances.

L'idée qui sous-tend le courant des réformes basées sur les standards a été est clairement décrite par Lam (2004). Elle a été rendue possible grâce à des poussées méthodologiques dans le domaine de la mesure et par le recours à des courants théoriques proches de la pédagogie par objectifs. Elle se base sur quatre éléments :

1. La définition de standards de performance pour les élèves.
2. La responsabilisation des écoles et des enseignants quant à l'atteinte de ces standards.
3. L'évaluation à large échelle pour accélérer les changements en obligeant les écoles à atteindre un objectif de performance fixé. Dans la mesure du possible, les établissements sont soutenus par des politiques d'encouragement.
4. L'utilisation des résultats de cette évaluation pour juger de la pertinence des réformes engagées et accompagner celles-ci.

Le couplage d'une description fine des objectifs à atteindre (standards) avec des dispositifs de mesure performants et avec la recherche permet ainsi d'établir un cycle continu de réformes, à l'instar d'approches du type *total quality management* que l'on trouve dans certaines applications qualité, surtout dans le milieu de la formation professionnelle.

Ces références suggèrent que la mise en place de standards de performance, au delà des objectifs déclarés d'efficience ou d'harmonisation des systèmes de formation cantonaux, favorise certains modèles théoriques d'apprentissage au détriment d'autres. Ces courants font craindre à certains que les réformes basées sur les standards constituent un retour en arrière, puisque « est retenu ce qui est évaluable ; est évaluable ce qui est mesurable ; et est mesurable ce qui est simple ». Cette approche n'est effectivement pas sans risque, car, comme nous l'avons vu plus haut, en raison de l'enjeu des tests, les enseignants tendent à favoriser le bachotage, préparant surtout aux tests et laissant de côté les parties du curriculum qui ne sont pas testées. D'autres critiques mettent en cause une approche trop exclusivement centrée sur des compétences au détriment de contenus scolaires clairement délimités.

Ces critiques sont évidemment à nuancer en fonction des particularités de chaque système. Dans leur mise en pratique on observe de multiples adaptations du modèle aux contextes politiques et historiques existants. Ainsi, les systèmes scolaires d'Angleterre et de Belgique francophone ont tous deux connu d'importants processus d'harmonisation avec de très nettes différences dans le recours à l'évaluation comme ressource pour le pilotage (Dupriez, 2005). Plusieurs approches de standards sont donc possibles. Dans son expertise pour le ministère fédéral allemand, Klieme (2004) établit de façon synthétique une liste de critères de qualité pour les standards, que les mots clés suivants résument brièvement. Il faut pouvoir exiger des standards :

- Lien avec les disciplines : les standards de formation se rapportent à un domaine d'études précis et font ressortir clairement les principes fondamentaux de la discipline ou de la branche d'enseignement.
- Focalisation : ils ne couvrent pas toute l'étendue du domaine d'études ou de la discipline, à savoir la totalité des ramifications, mais se concentrent sur un domaine noyau.
- Cumulativité : ils renvoient à des compétences acquises au cours du parcours individuel d'apprentissage jusqu'à un moment précis. Ils visent ainsi un processus d'apprentissage cumulatif et interrelationnel.
- Obligatoire pour tous : ils expriment les conditions minimales que tous les apprenants doivent remplir. Ces standards minimums doivent être valables pour tous les élèves et pour toutes les filières scolaires.
- Différenciation : ils ne fixent pas seulement une « échelle », mais distinguent différents niveaux de compétences qui se situent au-dessus ou au-dessous, c'est-à-dire avant ou après le niveau minimum. Ils permettent ainsi de comprendre des progressions d'apprentissage et de définir des gradations et des profils supplémentaires, lesquels représentent des exigences complémentaires au sein d'une région, d'une école ou d'un type scolaire.
- Clarté : ils doivent être formulés de façon claire, concise et compréhensible.
- Applicabilité : les exigences relatives aux standards représentent un défi pour les apprenants et les enseignants, mais elles ne peuvent être remplies que par des ressources et des investissements réalistes.

Cette façon de caractériser les standards est une tentative de répondre aux critiques que nous avons abordées plus haut. Elle présente cependant un danger majeur qui est de faire croire que les standards, en raison des nombreux critères de qualité énumérés, permettent de tout faire. Or, les standards, comme tout dispositif d'évaluation, mettent en œuvre différentes dimensions qu'il est utile de bien cerner.

## *Dimensions des standards*

Les standards revêtent des formes fort différentes comme l'attestent les 4000 standards récensés aux Etats-Unis. Il est utile de se rappeler qu'ils dépendent toujours d'un contexte et servent des finalités très variées. Une clarification de cette notion s'impose.

Une première typologisation peut être faite en fonction du référent, c'est-à-dire de ce à quoi renvoie le standard. Dans le monde de l'éducation ce sont des contenus de formation, des apprentissages effectivement réalisés et des conditions d'enseignement nécessaires pour y parvenir. Lorsque l'intention est d'utiliser les standards pour structurer les contenus, on parle de standards de contenu *(content-standards).* Ils se réfèrent aux objectifs d'apprentissage et aux contenus scolaires qui doivent être traités au cours de la formation. Le terme est souvent utilisé comme synonyme de plan d'étude et il reflète particulièrement la réalité américaine dans laquelle il manque souvent des plans d'étude cohérents et comparables puisque chaque district scolaire a la compétence de prescrire son propre programme. Ainsi il est utile de rappeler l'exemple du *Standards 2000 Projet* du *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)* qui a abouti à la publication des *Principles and Standards for school Mathematics.* Ce document est une proposition de standards de contenus réalisés par une association professionnelle.

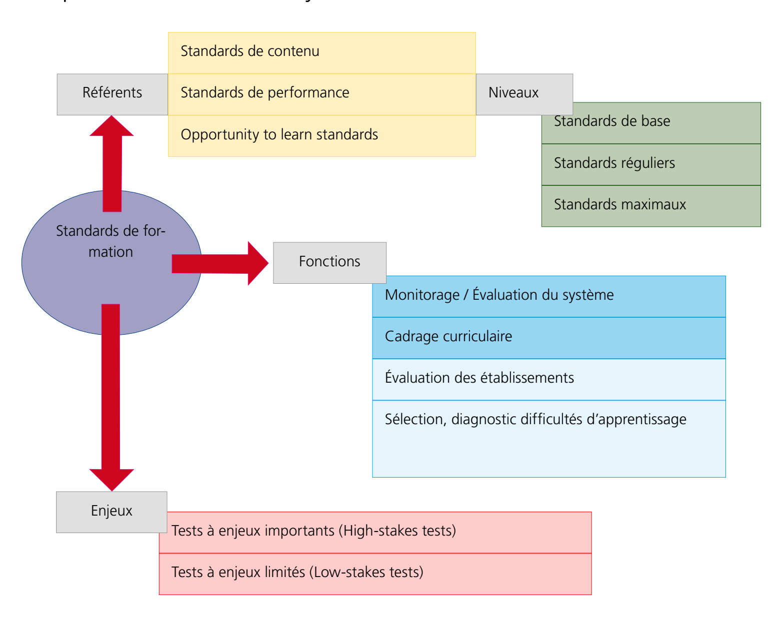
Le deuxième cas de figure concerne les standards de performance *(Performance standards).* Très souvent, des standards de performance se développent à partir de standards de contenu. Ce type de standards permet de s'intéresser aux performances des élèves pour en inférer des conclusions soit sur le niveau d'acquisition des compétences, soit sur la performance d'un ou d'une enseignante, soit sur la qualité d'un établissement ou d'un système de formation. L'atteinte des standards de performance est vérifiée par des mesures qui permettent de juger si des seuils de réussite sont atteints ou non. Un exemple typique en est le *Cadre de référence commun pour l'enseignement des langues* du Conseil de l'Europe, à partir duquel ont été développés les portfolios européens des langues. Cet exemple a joué un rôle important dans le projet HarmoS.

Les standards *ad hoc* sont définis par des experts ou déduits d'un modèle qui organise et vérifie de manière empirique les compétences à atteindre. Dans le cadre du projet HarmoS, des équipes de recherche ont élaboré un modèle de compétence par discipline selon une structure commune, à travers des tâches et/ou items de test. Il sera discuté plus loin.

Lorsqu'on souhaite fixer les conditions nécessaires et minimales pour la réalisation de certains apprentissages, on parle des *Opportunity to learn standards.* Citons à cet égard les principes contenus dans les standards de mathématiques *Principles and Standards* du *National Council of Teachers of Mathematics* aux Etat-Unis, qui précisent les conditions qui doivent être réunies afin de pouvoir réaliser les apprentissages souhaités par les standards. Ce type de standards est moins courant et apparaît souvent en filigrane d'autres formes de standards.

Au-delà de cette première typologie, une autre distinction s'impose. Elle concerne surtout la fixation des seuils de suffisance ou des niveaux visés lorsqu'on on travaille avec des standards de performance. Sont appelées standards minimaux ou standards de base les exigences que tous les élèves ou une large majorité des élèves doivent atteindre. Ils fixent le seuil inférieur que le système de formation est censé atteindre. C'est en quelque sorte la définition de ce que les utilisateurs sont en droit d'attendre du système. Les standards HarmoS sont des standards de base. Par contre, les standards allemands sont appelés standards réguliers puisqu'ils visent un seuil de performance moyenne. Cette façon de définir les exigences correspond mieux à un fonctionnement pédagogique qui place les objectifs à atteindre au-dessus du minimum à atteindre par tous. Mentionnons encore les standards dits maximaux qui décrivent un niveau d'excellence que seuls quelques élèves parviendront à atteindre.

Une troisième typologie des standards est possible selon la fonction qu'ils occupent au sein du système. A quelles fins cherche-t-on à fixer des standards ? Comme indiqué plus haut, ils peuvent être utilisés pour l'évaluation et le monitorage du système de formation. Les résultats obtenus par des évaluations sont alors destinés avant tout aux administrations scolaires. La performance des élèves est mesurée de sorte à pouvoir inférer, à partir d'un échantillon représentatif, le niveau moyen qu'atteint le système. Les enquêtes PISA fonctionnent de cette manière. Il devient alors possible de recueillir des informations sur les cantons, sur les ordres d'enseignement, sur un élève moyen, membre de tel ou tel groupe socioculturel, etc. Dans le cadre des standards HarmoS, on souhaite non seulement vérifier l'atteinte des standards par le système, mais aussi obtenir que la prescription produise un effet d'harmonisation des plans d'études. Nous y reviendrons.




Une autre fonction des standards est l'évaluation des établissements. Dans ce cas, les destinataires des résultats d'évaluation sont l'administration scolaire et les directions d'établissement. Ils s'en servent pour déterminer les aides financières à attribuer, décider de mesures ou lancer des projets d'établissement permettant de remédier à des situations de formation jugées insatisfaisantes. Les évaluations sur base de standards fournissent alors des indications importantes et relativement stables dans la durée. Cependant, à partir des données obtenues, il devient également possible d'établir un palmarès des établissements, ce que certaines autorités politiques cherchent à éviter pour ne pas mettre en danger l'école publique ni affaiblir la carte scolaire avec des données qui ne reflètent pas la complexité inhérente à un tel contexte. En effet, les données obtenues par ces évaluation peuvent être utilisées de manière brute (valeurs de l'évaluation), ou être transformées pour dégager la valeur ajoutée par établissement. Ceci se fait soit par la comparaison des performance initiales avec les performances finales pour dégager le gain de performances, soit par l'application d'un ou plusieurs coefficients de pondération en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves, etc.

Une dernière fonction consiste à positionner chaque élève. Ceci peut se faire de deux manières. La première classe les élèves par rapport à une population de référence en donnant relativement peu d'informations sur les difficultés de l'élève. Le dispositif St.-Gallois *Stellwerk* fonctionne de cette manière. La deuxième s'intéresse, au diagnostic des difficultés d'apprentissage. Pour ce faire, elle utilisera des items d'évaluation plus fins permettant de bien repérer les difficultés que rencontre l'élève lorsqu'il cherche à répondre à une question ou à résoudre une situation problème. A ce moment, les destinataires des résultats sont les enseignants et les élèves. Dans le premier cas de figure, l'objectif visé est la sélection, tandis que le deuxième, couplant les résultats d'évaluation avec des aides didactiques, donne les informations nécessaires à un enseignement différencié en fonction des difficultés d'apprentissage. Dans ce cas, l'évaluation revêt une fonction diagnostique.

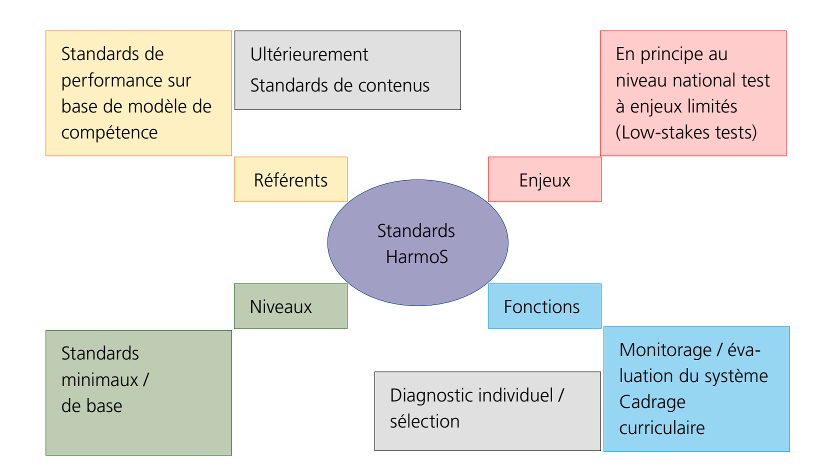
Comme nous l'avons déjà mentionné, les standards se conjuguent quasi systématiquement avec des évaluations permettant d'attester leur atteinte. Le type d'évaluation utilisée donne une dernière typologisation qui s'opère en fonction des enjeux induits par les résultats des évaluations pour les acteurs. Appelées *High stake tests*, ces évaluations peuvent, selon le contexte, avoir des effets sur les salaires des enseignants, conduire à la fermeture d'écoles ou être utilisés à des fins de promotion pour les élèves. Il existe une littérature anglophone abondante sur les effets négatifs que provoquent de telles évaluations. Selon Resnick et Zurawsky (ibid.) ceux-ci ont été largement sous-estimés et menaceraient sérieusement la réforme engagée. En particulier, la faible qualité des tests utilisés par une industrie du *testing* semblerait avoir conduit à un appauvrissement de l'enseignement. Ces constats ont été confirmés par d'autres, en particulier Nichols et Berline (2007), deux chercheurs renommés qui publient des révélations édifiantes sur les stratégies de contournement mises en place par des acteurs pour éviter les sanctions les plus dures. C'est cette dimension qui demande une attention particulière. Les intentions des autorités quant à l'utilisation des résultats doivent être clairement définies et toute modification communiquée de manière transparente.

Aux *High stakes tests* s'opposent des *Low stakes tests* ou des évaluations à faibles enjeux. L'idée qui est défendue ici est de placer les résultats aux tests dans une approche de qualité plus large, incluant d'autres indicateurs. En les combinant avec d'autres formes d'évaluation, en particulier l'évaluation par les pairs il serait possible d'obtenir un effet miroir permettant d'envisager des remédiations et des améliorations des pratiques. Mais cette approche demande une intégration clairement définie des résultats d'évaluation dans une démarche d'assurance qualité plus large, garantissant d'une part la sphère privée des données d'élèves, définissant d'autre part pour chacun des acteurs (enseignants, parents, directions d'établissements, autorités de surveillance) le droit d'accès aux données. En fonction des spécifications dégagées, il est possible de planifier les agrégations de données à faire - ou à ne pas faire - ainsi que d'anticiper les situations dans lesquelles les enseignants et les responsables d'établissement sont tenus de signaler des écarts significatifs. Ce pourrait être une solution au dilemme que pose la production de données d'évaluation qui est absolument nécessaire pour le pilotage d'un système mais problématique à cause des effets indésirables qu'elle produit.

### *Les standards HarmoS*

Pour rappel, les standards HarmoS sont un élément du concordat HarmoS entré en vigueur le premier août 2009. Ce concordat met en oeuvre une vaste réforme des structures éducatives cantonales. Il définit les principaux paramètres du système, à savoir les finalités de la formation de base, le début de la scolarisation, la durée des degrés scolaires, les domaines disciplinaires, l'enseignement des langues étrangères, les instruments d'assurance-qualité, et l'aménagement de la journée scolaire. Sous la désignation d'instruments d'assurance-qualité, on trouve deux idées radicalement nouvelles pour le paysage suisse de l'éducation : d'une part l'harmonisation des objectifs de formation par des standards nationaux scientifiquement validés, et, de l'autre, des plans d'études régionaux. Il est également précisé que les standards, les plans d'étude et les moyens doivent être coordonnés entre eux et que les développements et les performances de l'école obligatoire seront régulièrement évalués dans le cadre d'un monitorage. La vérification de l'atteinte des standards nationaux de formation fera partie intégrante de cette évaluation (Articles 7, 8 et 10 du Concordat HarmoS.

Si l'on compare les différents textes et déclarations de la CDIP avec les dimensions des standards discutées plus haut, on obtient pour les standards HarmoS le profil suivant :




Les standards suisses développés jusqu'ici sont des standards de performance qui décrivent les compétences de base que les élèves doivent acquérir dans la langue de scolarisation, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles. Ces compétences de base doivent être atteintes, sauf pour ce qui concerne les langues étrangères, à trois moments-charnières de la scolarité obligatoire : la 4eH, la 8eH et la 11eH année de scolarité[18] (qui correspondent à la 2e, la 6e et la 9e année actuelle). Exception est faite pour les langues étrangères qui ne sont introduites que plus tard, ce qui ne rend possible la vérification qu'en 8eH et en 11eH. Bien que le texte du concordat ne se prononce pas sur le niveau visé, les standards développés sont des standards de base à partir desquels il sera possible de définir d'autres niveaux. Leur fonction est double. D'une part ils ont pour mission de d'harmoniser les objectifs de l'enseignement dans l'ensemble du pays (article 7 du concordat), de l'autre ils ont une fonction d'évaluation de l'école obligatoire (article 10 du concordat). Cette évaluation du système sera faite régulièrement dans le cadre d'un monitorage national au moyen de tests de référence sur la base des standards, au sens de l'article 8 du concordat, qui stipule que la CDIP et les régions devront se concerter pour les développer.

Le concordat ne se prononce pas sur la question des enjeux. Par contre, la CDIP a pris un certain nombre de décisions de mise en œuvre et donne des informations complémentaires sur son site. Selon elle, *les standards offriront la possibilité d'effectuer périodiquement à l'échelon national une évaluation du degré d'atteinte des objectifs communs par nos écoles. Ce sera un complément précieux aux études comparatives internationales telles que PISA*, qui, toujours selon la CDIP, *ne sont pas en mesure d'apporter des réponses à bon nombre de questions propres à notre système éducatif.*[19]

*Ils permettront d'augmenter la transparence des exigences dans quatre domaines disciplinaires. Les différents acteurs de la scène scolaire disposeront ainsi d'une référence commune quand ils parlent des objectifs de l'école et des niveaux d'exigence de base. C'est important pour toutes les instances impliquées à ce niveau, mais ce l'est également pour les écoles du degré secondaire II ainsi que pour les responsables de la formation professionnelle (par exemple les formateurs en entreprise).*

Ces informations montrent bien le lien étroit qui existe entre les fonctionnalités de cadrage curriculaire et d'évaluation du système. En effet, on peut lire que *les standards de formation servent en première ligne à harmoniser à l'échelle suisse certains objectifs essentiels de l'enseignement. Mais il faudra également vérifier ensuite dans quelle mesure ces objectifs sont atteints, en testant des échantillons représentatifs. Les résultats obtenus serviront à développer le système éducatif.* Quant aux enjeux, la CDIP précise plus loin que les standards n'auront *pas pour fonction d'évaluer les écoles.* Il n'y aura pas non plus un classement des établissements car *cette vérification à l'échelle nationale se fera sur des échantillons représentatifs et non pas sur la totalité des élèves. Il ne sera donc pas possible sur cette*

18 H indique qu'il s'agit de la nouvelle numérotation des années, selon HarmoS (-2 devient 1, etc.)
19 Les passages en italiques sont tirés du site de la CDIP http ://www.cdip.ch/dyn/20745.php, consulté le 15 avril 2010

*base de dire quoi que ce soit des performances par établissement… Le seul élément certain, c'est que cette vérification permettra de faire des comparaisons entre les régions linguistiques.*

Quant au rôle des enseignantes et enseignants, on peut lire les prises de position suivantes : *Les enseignantes et enseignants seront appelés à travailler avec les standards de formation dans la mesure où ces derniers seront intégrés aux différents instruments utilisés dans l'enseignement. Ce sont : les plans d'études (le Plan d'études romand, PER, le Lehrplan 21 pour la Suisse alémanique et les programmes du canton du Tessin), les moyens d'enseignement et divers autres outils. Cette dernière catégorie comprend par exemple des instruments qui permettront d'évaluer les compétences individuelles des élèves et qui sont en cours de développement au niveau des régions linguistiques.*

En ce qui concerne les élèves, *les standards nationaux de formation décrivent les compétences et connaissances qui sont indispensables à la poursuite du parcours éducatif. Ce sont les compétences de base que pratiquement tous les élèves seront censés posséder.* Dès lors que les standards de base ne sont pas atteints, les instances politiques scolaires devront réagir au niveau du système et *prendre les mesures de soutien qui s'imposent. Ou alors une discussion politique devra avoir lieu afin de déterminer s'il faut ou non exiger un niveau moins élevé… Au niveau de l'élève : on développera, sur la base des standards de formation et des plans d'études, des instruments permettant à l'enseignante ou à l'enseignant de déterminer assez tôt le niveau auquel se situe tel ou telle élève. C'est le cas notamment des instruments servant aux bilans individuels de compétences. Ces bilans ne se feront par exemple pas à la fin du degré primaire seulement, mais plus tôt. Pour agir, on n'attendra donc pas de constater, à la fin de la scolarité primaire, que tel ou telle élève ne possède pas les compétences de base requises dans une discipline. On devra au contraire engager suffisamment tôt un soutien ciblé en fonction d'objectifs clairement définis.* En tout cas les standards de formation n'auront qu'un effet indirect sur l'élève et n'interviendront pas dans sa promotion, en effet, *les standards de formation n'ont pas été conçus dans le but de servir d'examens d'admission ou de fin de scolarité obligatoire. Ils décrivent certes les compétences de base importantes que les élèves doivent posséder, mais ne couvrent de loin pas toutes celles qu'il faut avoir acquises au terme d'une année scolaire donnée. Ils ne traitent pas non plus la question du comportement social ou de la maturité de l'enfant.*

Bien que certaines questions sont encore en suspens, la CDIP, probablement aussi en raison de son influence institutionnelle, adopte une attitude prudente et évite d'utiliser les standards pour l'évaluation à des fins de promotion ou de classement. Elle insiste fortement sur l'aspect structurant et harmonisant des standards. En effet, on peut lire dans l'article 8 que *plans d'études, moyens d'enseignement et instruments d'évaluation ainsi que standards de formation sont coordonnés entre eux.* La CDIP et les régions linguistiques se concertent pour développer des tests de référence permettant de vérifier l'atteinte des standards et les cantons sont incités à collaborer au niveau des régions pour mettre en place l'accord, autrement dit pour élaborer le plan d'étude et s'assurer que les moyens d'enseignement soient compatibles avec les standards.

C'est à ce niveau qu'intervient la Convention scolaire de la CIIP (2007a), qui précise comment la Suisse romande entend mettre en œuvre le concordat HarmoS. Elle prévoit dans son article 8 la mise en place d'un plan d'études romand qu'elle aligne clairement sur les standards nationaux, et précise à l'article 9 comment elle assure la coordination des moyens d'enseignement et des ressources didactiques, sans pour autant reprendre ici l'impératif d'alignement tel que formulé dans l'article 8 al.2 du Concordat HarmoS. Quant aux évaluations, la convention tient compte dans l'article 6 des tests de référence sur la base des standards et sous la direction de la CDIP, et elle introduit dans l'article 15 des épreuves romandes en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'étude. L'alinéa 2 précise que si la discipline choisie pour l'épreuve correspond à celle d'un test de référence vérifiant un standard national, le test de référence peut servir d'épreuve commune. Du coup, la Suisse romande met en place un dispositif d'évaluation indirect de l'atteinte des standards, dans la mesure où elle

teste des objectifs d'un plan d'études aligné sur les standards, une option plus transparente pour les enseignants. L'alinéa 2 n'étant techniquement pas applicable, nous y reviendrons, ce sont surtout ces évaluations qui changeront la réalité dans les classes, la vérification des standards restant proche des enquêtes du type PISA.

En effet, pour bien comprendre ce qui est possible au niveau de l'évaluation, il est nécessaire d'expliciter les modèles de compétences à la base des standards soumis à consultation. Entre 2005 et 2008, des scientifiques, des didacticiens et des praticiens ont élaboré des propositions de standards nationaux de formation dans quatre domaines disciplinaires.

Les modèles de compétences trouvent leur origine dans différentes sources qui ont largement alimenté et influencé le débat, en particulier l'enquête PISA. L'exemple prototypique pour le modèle de compétences était certainement le Cadre de référence commun pour l'enseignement des langues, développé par un laboratoire de recherche d'une université suisse et repris par le Conseil de l'Europe. Ce modèle regroupe dans un espace à trois dimensions les compétences d'une discipline. Sur l'abscisse, on trouve les domaines du champ disciplinaire (géométrie, numération, expression écrite, compréhension orale, etc.) et sur l'ordonnée les opérations cognitives impliquées (activités du langage, activités mathématiques, etc.). Dans les différentes cellules de ce tableau à double entrée, on présuppose des compétences[20].




Mais une compétence n'a de réalité qu'à travers des tâches précises engageant l'activité de l'élève. Par conséquent, on trouvera pour chaque cellule du modèle des items dont on suppose un lien avec la compétence. Ces items sont classés sur une échelle de difficulté selon la méthodologie de mesure appelée TRI (théorie de réponse aux items). S'y trouvent également les résultats de la population interrogée, ce qui permet d'utiliser l'item comme indicateur de la probabilité avec laquelle un élève répond correctement à d'autres items du même degré de difficulté. Cette caractéristique de l'item fait qu'il est possible d'inférer la maîtrise d'une compétence à partir de quelques items seulement. Elle sera utilisée pour alléger le test. L'élève ne répondra plus à tous les items, mais n'en recevra, selon un principe de rotation, qu'une sélection. Autrement dit, les élèves répondant à un test de vérification HarmoS ne répondront pas tous aux mêmes items.

Les standards peuvent maintenant être consultés sur le site de la CDIP[21]. Ils sont écrits de manière uniforme pour toutes les disciplines. Le point d'ancrage est la formulation du standard lui-même. Leur nombre varie puisqu'on trouve 19 standards de base pour la langue de scolarisation et 92 pour les mathématiques.

Ces standards décrivent pour différents domaines le « savoir-faire » de l'élève à quatre moments de la scolarité (4eH, la 8eH et la 11eH année). *Le standard de base consiste en quelques phrases (« Les élèves sont capables de… ») et sera repris, en tant qu'attente fondamentale, dans les plans d'études*

20 http ://edudoc.ch/record/36468/files/Standards_Math_f.pdf consulté le 14 avril 2010

21 http ://www.cdip.ch/dyn/20709.php consulté le 14 avril 2010

*régionaux*[22]. Il est suivi par la description des compétences partielles et, le cas échéant des connaissances typiques constitutives. De plus des exemples d'exercices scolaires viennent illustrer le standard de base. Les élèves qui sont à même de résoudre ces tâches ou des tâches similaires ont atteint le standard de base.

Ce qui précède illustre bien le fait que les standards n'ont qu'un effet indirect et n'interviennent pas dans le travail concret de l'enseignant. Mais pour juger de leur impact, il faut attendre la sortie du Plan d'études romand, sa mise en œuvre et son accueil par le terrain, les moyens d'enseignement et les évaluations à venir. Ce n'est qu'à ce moment-là et en présence de l'ensemble des éléments de cette nouvelle architecture scolaire que l'on pourra répondre plus clairement à la question du mode d'emploi initialement posée.

## Bibliographie

Behrens, M. (éd.). (2005). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif, réalisé dans le cadre du projet Harmos.* Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) (Document de travail 06.1001)

Behrens, M. (dir.). (2007). *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec (Education-Recherche)

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2007). *Convention scolaire romande : texte adopté par la CIIP le 21 juin 2007* [Page Web]. Accès : http://www.ciip.ch/pages/activites/Esp_rom_de_la_for/fichiers/CSR_210607.pdf (Page consultée le 14 avril 2008)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal du 14 juin sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)* [Page Web]. Accès : http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf (Page consultée le 14 avril 2010)

Klieme, E. et al. (2004). Le développement de standards nationaux de formation : une expertise. Bonn : Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF)

Lam, T.C.M. (2004). Issues and Strategies in Standards-Based School Reform : the Canadian Experience. In Th. Fitzner (Ed.), *Bildungsstandards : Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform : Dokumentation der Tagung « Bildungsstandards » der Evangelischen Akademie, Bad Boll, 15.-17.12.2003* (pp. 103-149). Bad Boll : Evangelische Akademie

Nichols, L. & Berliner, D. (2007). *Collateral damage, how High-stakes testing corupts America's schools.* Cambridge, Massachusetts : Harvard Education Press

Normand, R. (2005). La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs : revue internationale des sciences sociales, hors série 1*, 67-82

Resnick, L. & Zurawsky, C. (2005). Standard based reform and accountability, getting back on course. *American Educator, spring,* 1-13

22 http ://edudoc.ch/record/36477/files/broschure_bildungsstandards_f.pdf consulté le 14 avril 2010

Conférence III

# Les inventions de la classe et de la note : une quête séculaire de la qualité scolaire

Pierre-Philippe Bugnard, professeur Université de Fribourg

*Enseigner individuellement (tour à tour) chaque élève d'un groupe hétérogène… c'est le chaos ! Les maîtres ont donc cherché, dès le XVe siècle, à améliorer l'efficacité de leur enseignement par une série de grandes inventions dont nous bénéficions toujours, tout en cherchant à nous en émanciper : les groupes de capacités (une forme de différenciation) qui ont évolué vers la classe et la méthode simultanée. Ces innovations ont provoqué une logique de rangs, puis de points, aboutissant à la note chiffrée et à la moyenne… tout cela provoquant finalement un retour aux sources par de nouvelles formes de différenciation.*

---

Celui qui vous parle a commencé sa scolarité chez les soeurs d'une école maternelle privée catholique, à Lausanne, pour passer à l'école primaire publique protestante vaudoise et, moyennant la réussite d'un examen de passage à 9 ans et demi pour poursuivre sa scolarité obligatoire dans un collège lausannois toujours protestant, avec clôture à Pâques, avant de retourner à 11 ans en 5e primaire à Estavayer-le-Lac, avec un régent cultivant la tradition de la motivation extrinsèque d'un coup par faute et la rentrée scolaire à l'automne, pour passer à 12 ans dans l'école secondaire du coin, avec grec et latin donnés par un ecclésiastique en soutane, et finir dans un collège valaisan avec latin et grec enseignés par des professeurs laïques, avec physique nucléaire expliquée par un recteur en soutane qui finira d'ailleurs cardinal !



*Blir du lönsam lille vän ? (Es-tu rentable petit ami ?)*
*Tableau de Peter Tillberg (né en 1946), 1972 © Musée d'Art moderne, Stockholm*

Comme pour des myriades de petits Européens depuis des siècles, ce parcours scolaire s'est déroulé dans le cadre du système classe inventé aux Temps modernes. Un système renvoyant à une quête séculaire de la qualité scolaire, un système tout à la fois exalté et décrié dans cet incroyable tableau d'un des représentants les plus en vue du courant critique des pays nordiques où chaque spectateur se trouve être le maître.

## Systèmes éducatifs et réformes

La qualité pédagogique relève-t-elle du système scolaire ? Prenons les quatre grands types de systèmes éducatifs européens.

***L'école unique scandinave*** (Suède, Norvège, Islande, Danemark, Finlande). Les élèves de 7 à 16 ans suivent le même cursus en primaire et collège, dans une école unique, la *Folkeskole*. Le redoublement est inconnu et 95 % des élèves obtiennent un diplôme en dernière année de ce cycle.

***Le type sélectif anglo-saxon*** (Grande Bretagne). Ici, la continuité est plutôt recherchée dans le secondaire et 10 % des élèves sont scolarisés dans des *Grammar Schools* (établissements privés) sélectives. Anglo-saxons et Scandinaves, contrairement au système latin, portent davantage attention aux progrès des élèves qu'aux situations momentanées.

***Le type différencié germanique*** (Allemagne, Autriche, Suisse, Pays-Bas, Luxembourg) avec une orientation précoce des élèves en trois filières dont 30 % en filière études, pour le *Gymnasium.* Mais l'image sociale des élèves orientés vers la filière professionnelle est toutefois bien meilleure qu'elle ne l'est dans les pays latins.

***Le type transmissif latin*** (France, Italie, Espagne, Grèce), caractérisé par une attention plus importante à l'acquisition des connaissances. Le système de contrôle des connaissances par examens, et les notes y a donc une part plus importante que dans les autres systèmes, ainsi que le redoublement. En revanche, l'orientation se fait plus tardivement, en France notamment, suite aux deux premières années de collège.

Les élèves français par exemple sont **« plutôt meilleurs »**, comparativement, **en mathématiques** et **« plutôt moyens » en lecture et sciences**. En compréhension de l'écrit en fin d'élémentaire (vers 11 ans), la France se situe en effet dans la moyenne des autres pays occidentaux, la Suède, les Pays-Bas, la Grande-Bretagne, les USA, l'Italie, l'Allemagne et la République Tchèque ayant des élèves aux performances statistiquement plus élevées. Concernant les performances en mathématiques et culture scientifique les élèves français ont des performances qui les placent dans le groupe de tête, bien qu'à la dixième place (OCDE, 2003 d'après PISA, 2000). Mais que signifie « plutôt meilleurs » : à partir de « combien » une différence de résultats entre deux systèmes scolaires est-elle significative ?

Si les performances des élèves sont difficilement attribuables aux systèmes scolaires, les inégalités scolaires peuvent en revanche leur être plus étroitement associées. La recherche (Dupriez & Dumay, 2004) montre que l'idée de sélection rimant avec efficacité est un mythe : les systèmes différenciant plus tôt les cursus (Allemagne, Autriche, Suisse, Luxembourg, Pays Bas) sont à la fois moins efficaces et plus inégalitaires que les autres (pays scandinaves). Ces études montrent aussi que l'inégalité scolaire n'est pas liée aux inégalités sociales, mais bien au système scolaire.

Voilà à quoi peut conduire la mesure de la qualité scolaire entre systèmes, très rapidement dit.

## La recherche de qualité instrumentalisée

Mais avant de montrer qu'on n'a pas attendu les grandes enquêtes internationales actuelles pour établir une relation entre systèmes éducatifs et performances, il faut remarquer que PISA peut être tout

bonnement instrumentalisé. Le fait constaté par le premier PISA (2003) que 20 % des élèves achèvent leur scolarité à un niveau de compréhension en lecture de 1 et 2 sur 6 devient dans la presse, sous la plume d'un Jean Romain par exemple, « à peine un élève sur cinq sait comprendre un texte », c'est-à-dire que la majorité des élèves obtiendraient 2 ou 3 sur 6 si on leur mettait des notes. En conséquence de quoi la responsabilité de ce « fiasco » est attribuée « aux pédagogistes qui depuis 25 ans préconisent des réformes socio-constructivistes ». Ainsi, une réforme au demeurant très peu appliquée et qui n'a d'ailleurs rien à voir avec la littératie, est présentée comme la cause d'un fiasco des systèmes scolaires. Pire, Genève se voit décerner un « bonnet d'âne » romand pour 4.5 % de différence avec Fribourg qualifié de « meilleur élève » !

Pour percer la nature et les progrès de nos systèmes éducatifs, un recours à ses socles les plus durables, à la genèse de la classe, de l'examen et de la notation scolaire chiffrée, peut s'avérer infiniment plus révélateur qu'une analyse superficielle tentée à chaud, à partir de résultats mal interprétés d'une enquête contemporaine.

L'histoire comparative des systèmes éducatifs met en évidence qu'aux génies propres des Européens du nord ou du sud correspondent des tendances éducatives qui ont conféré à chacune des instructions publiques régionales des qualités propres. Cette histoire est-elle transposable à une petite nation composée elle-même, comme on aime à le rappeler, de 26 instructions publiques ?

Or j'atteste que seulement pour celle qui correspond à ma patrie scolaire professionnelle, Fribourg, sans prendre en considération chacun des établissements qui se dote de qualités intrinsèques, en fonction d'un projet propre, telle classe pilote de la Glâne ou tel cours de la section francophone du Collège Saint-Michel n'ont sans doute rien de commun avec l'enseignement d'une classe à degrés de la Haute Singine ou d'une leçon de la section alémanique du Collège Sainte-Croix. La seule qualité qui rassemblait ces six systèmes (certes on pourrait les ramener à deux : un de tradition catholique et l'autre de tradition protestante) que j'ai eu le bonheur de suivre durant ma scolarité, était, hormis l'engagement de tous les enseignants, indépendamment du système auquel ils appartenaient, la date de la Fête de Noël ! C'est ici que nous pourrions avoir une pensée pour tous les élèves d'aujourd'hui, originaires de cultures infiniment plus distantes que celles qui séparent une bonne soeur catholique d'un instituteur protestant.

À Fribourg, la concentration des cultures est telle, qu'à l'intérieur d'un même établissement on peut observer ce qu'un historien avait remarqué entre deux établissements secondaires français et allemand :

> *« Un professeur de lycée alsacien pénétrant soudain dans la salle de son collègue d'un gymnase hessois aurait l'impression d'entrer dans une auberge espagnole ! » (Klein 2003)*

Tous ces systèmes ont pourtant en commun deux inventions, capitales, conçues pour assurer la qualité de l'école moderne : la classe et l'examen.

Les systèmes du seul microcosme scolaire romand ont en commun deux inventions prodigieuses qui en ont assuré la qualité, relativement, deux inventions que nous connaissons bien pour les avoir vécues lors de notre propre scolarité et que nous continuons à pratiquer durant notre vie professionnelle. Nous les connaissons bien et pourtant il est rare que nous en connaissions vraiment l'origine. Qui sait de quand et d'où viennent ces deux dénominateurs communs, garantes en principe de la qualité des enseignements ?

Essayons d'y aller voir tout en sachant d'emblée deux choses : **ni la classe, ni l'examen n'étaient destinés, à l'origine, à devenir ce qu'ils sont aujourd'hui**. La classe et l'examen sont d'ailleurs remis en question dès leur invention, au point qu'ils n'ont en fait jamais été pratiqués partout uniformément et littéralement, en fonction de leurs caractéristiques originelles propres.

Enseigner individuellement (tour à tour) chaque élève d'un groupe hétérogène… c'est le chaos ! Les

maîtres médiévaux ont donc cherché, à partir du XVe siècle, à améliorer l'efficacité de leur enseignement par une série historique de grandes inventions scolaires dont nous bénéficions toujours tout en cherchant à nous en émanciper : les **groupes de capacités** (une forme de différenciation), d'abord, qui ont évolué vers la **classe** et la **méthode simultanée**, lesquelles ont provoqué une logique de **rangs**, puis de **points**, aboutissant à la **note** chiffrée et à la **moyenne**… tout cela provoquant finalement un retour aux sources par de nouvelles formes de **différenciation pédagogique**.

C'est qu'entretemps, on passait d'une école en deux ordres ségrégatifs à une école en trois degrés successifs pour tous.

## La solmisation : une recherche de la qualité et de l'efficacité absolues

Avant de voir cela, il faut partir d'une école dont les méthodes d'apprentissage avaient pour enjeu de qualité la meilleure mémorisation possible des savoirs : apprendre « par cœur », c'est-à-dire sans erreur (sans en changer un iota) et intégralement. Tout cela était nécessaire tant que l'on ne disposait pour supporter l'écrit que des rares conservatoires du savoir en parchemin : il fallait donc bien faire de sa mémoire sa propre bibliothèque.

Dans ce contexte, la réforme didactique qui a été source de la plus grande qualité de l'enseignement jamais produite en Occident, c'est la solmisation ! Grâce à cette réforme attribuée au moine italien Guy d'Arezzo (mort vers 1050), les élèves peuvent déchiffrer un chant inconnu à l'aide d'une ligne (puis de plusieurs, ou *portée*) étalonnant la hauteur des sons dont la durée est bientôt également signifiée, à partir d'un hymne de référence (*Ut queant laxis*) appris par cœur et qui est à l'origine de la *gamme*. D'Arezzo a ainsi permis aux moines de ramener le temps nécessaire à mémoriser l'immense programme qu'ils devaient mémoriser pour être sauvé de huit-dix ans à deux-trois ans. Comme tout doit être récité en chantant, en fonction d'une psalmodie qui permet au savoir sacré de circuler dans l'éther de la Création, il n'est plus nécessaire au maître de chant de lancer la phrase musicale (antienne) que les récitants vont répéter (répons) et de renouveler l'exercice jusqu'à ce que tout soit su par cœur. Désormais, les élèves-moines peuvent déchiffrer un chant inconnu, directement, eux-mêmes, pour un exercice de récitation-mémorisation qui ne réclame plus l'inlassable ressassement d'avant la notation musicale.

La diffusion du papier, à partir du XVe siècle, favorise des procédés d'enseignement permettant à chacun d'apprendre en lisant directement lui-même, à partir de textes que l'imprimerie lui permettra bientôt de posséder, et d'exercices praticables individuellement. À partir de là, la solmisation ne servit plus qu'aux seuls moines cloîtrés (à qui était confiée la mission de réciter les savoirs sacrés nécessaires au Salut), les élèves des écoles urbaines pouvant cultiver les arts libéraux sans devoir tout mémoriser, des règles de grammaire aux préceptes philosophiques, puisqu'ils disposaient de l'écrit.

Voilà donc la situation de l'école, au XIVe siècle.



*Le maître d'école, peint par A. Van Ostade (17e siècle). Musée du Louvre, Paris (Parias 1981a).*

Ce tableau illustre une forme d'enseignement d'avant la « classe », mais que l'invention de la classe n'a pas éradiquée partout, en Europe.

Cette situation scolaire d'un maître interrogeant tour à tour les élèves de tous âges, laissant les autres livrés à eux-mêmes, ne convient plus dès l'instant où l'essor des villes et bientôt des réformes réclame qu'on améliore la qualité d'un enseignement adapté à de gros effectifs, qu'il va falloir éduquer et instruire rationnellement.



*L'école des Frères, peint par François Bonvin (1866-1873), Museo de Arte de Ponce, Puerto Rico (Parias 1981b).*

## L'invention de la classe »

On a donc inventé la « classe », système éducatif si familier et pourtant si méconnu !

Disposer d'une « classe », cela signifie que désormais, les élèves du même âge sont regroupés dans un même local pour faire en même temps la même chose : recevoir la même explication, faire le même exercice, réciter la même leçon, et bientôt passer le même examen… simultanément.

À la méthode individuelle médiévale qui cultivait une indifférence à l'âge et aux conditions, les Temps modernes substituent la méthode simultanée soucieuse de regrouper, de « classer », les élèves par volées d'âge, en années de programme : il manque encore à cette méthode révolutionnaire, garante d'une qualité de l'enseignement permettant de faire aussi bien qu'on peut avec de si gros effectifs (plusieurs dizaines d'élèves par maître), de définir les conditions de passation d'une année à l'autre, conditions que l'examen, on le verra, réalisera en substituant au ressort physique du châtiment corporel, le ressort psychologique de la bonne et mauvaise note, garants d'une promotion ou d'un redoublement.

Les choses auraient dû tourner autrement, ainsi que l'a démontré l'historien **Philippe Ariès** en quatre pages magistrales. La méthode individuelle aurait dû évoluer vers une forme scolaire en groupes de capacité. Quelque chose qui s'apparenterait à la pédagogie différenciée du 20e siècle. Au lieu de cela, c'est vers la méthode simultanée en classes, c'est-à-dire en groupes homogènes avançant au rythme du même programme, que l'on est assez rapidement parvenu.

Suivons les étapes de cette évolution, selon les indications fournies par Ariès.

Au départ, il y n'y a donc aucune organisation : un local (le logis du maître), avec un groupe hétérogène (élèves de tous âges et de toutes capacités) que le maître unique interroge à tour de rôle, individuellement (méthode individuelle), pendant que les autres se préparent ou chahutent… Tout le contraire d'une « classe » !

Au début du 15e siècle, explique Philippe Ariès, une population scolaire donnée se retrouve répartie en groupes de mêmes capacités (indifférence à l'âge), on dirait aujourd'hui « en niveaux », avec un même maître, dans un même local (l'Italie conservera ce mode de faire à peu près intact jusqu'au XVIIIe siècle).

Au cours du 15e siècle déjà, chacun de ces groupes est alors affecté à un professeur particulier, tout en maintenant la structure commune du local commun (l'Angleterre a maintenu cette organisation scolaire jusqu'à la seconde moitié du 19e siècle).

Puis, on se met à isoler les groupes avec leurs professeurs dans des salles spécifiques, initiative d'origines flamande et parisienne, semble-t-il, qui annonce la structure moderne de la « classe ».

Enfin, on regroupe dans chaque local « classe » des élèves du même âge (volée), non plus de mêmes capacités, et on les met à faire en même temps la même chose (méthode simultanée) : - explication, exercice, examen - programmes / palmarès annuels - promotion /redoublement d'une « classe » à l'autre.

Voilà comment, un peu partout en Europe, à partir du 16e siècle, la forme « classe » en méthode simultanée s'est imposée comme le système scolaire susceptible d'assurer la meilleure qualité pour les gros effectifs des collèges, mais aussi, souvent, des classes élémentaires lorsque la population scolaire était suffisamment nombreuse.

Mais partout où l'on trouvait des pédagogues insatisfaits de la qualité à laquelle parvenait une telle méthode et de tels regroupements, les formes en groupes de capacités, mieux adaptées aux rythmes des élèves comme on dit aujourd'hui, se sont maintenues ou développées. Des pédagogues de la Renaissance à la pédagogie différenciée actuelle.

Ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple qui me tient particulièrement à coeur, dans les classes de l'école des garçons de Fribourg que le Père Girard a pu diriger durant une quinzaine d'années, au début du 19e siècle. Le célèbre cordelier a lui-même fait la gravure et l'explication qui l'accompagne pour montrer comment une centaine d'élèves peuvent apprendre à lire, écrire, calculer dans une école qu'il a construite en fonction d'une pédagogie où les élèves apprennent en fonction de la « gradation » des disciplines, non en fonction du « calendrier ».

## De la classe à l'examen

Donc, on a désormais la « classe » qui peu à peu, presque partout, s'impose comme la forme de regroupement susceptible d'assurer la meilleure qualité possible avec de gros effectifs. Ce système va être complété d'une redoutable efficacité normative par l'invention de **l'examen**, en deux temps : **l'invention du rang**, dans une émulation psychologique éradiquant l'émulation physique du châtiment, **puis celle de la note**, économie chiffrée permettant par la moyenne le contrôle panoptique de l'école, de l'élève à l'établissement en passant par le système scolaire.

Trois citations historiques permettent de comprendre comment cela a été possible. Les articles 362 et 363 de la *Ratio studiorum* des jésuites pour l'invention du rang ; un extrait de *La conduite des écoles chrétiennes* de La Salle pour l'invention de la note.

> 1. *« Le professeur examinera avec le plus grand soin le catalogue des notes à l'approche de l'examen général des élèves. Dans ce registre, il distinguera le plus grand nombre possible de* ***niveaux des élèves****, à savoir :* ***les meilleurs, les bons, les moyens, les douteux, ceux qu'il faut faire redoubler, ceux qu'il faut renvoyer ; ce qui peut être signifié par les chiffres : 1, 2, 3, 4, 5, 6.*** *» [362].*
>
> 2. *« On obtient plus facilement la discipline par l'espoir d'un honneur et d'une récompense, ou la crainte du déshonneur, que par les coups de fouet » [363]. (Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu 1997, publication 1599).*

Les premières **notes** sont en fait une série de six chiffres équivalents à une série de six **« niveaux »** correspondant à une ***sanction*** – au XVIIIe s. : « peine ou récompense attachée au mérite ou au démérite » –, de l'honneur (prix pour les meilleurs) à l'infamie (renvoi pour les plus mauvais).

> 3. *« Les privilèges serviront aux écoliers pour s'exempter des pénitences qui leur seront imposées (...) Les* ***privilèges*** *valant un nombre déterminé de* ***points****, le maître en a aussi d'autres de moindre valeur, qui serviront comme de monnaie aux premiers. Un enfant par exemple aura un pensum dont il ne peut se rédimer qu'avec six points ; il a un privilège de dix ; il le présente au maître qui lui rend de quatre points ; et ainsi des autres. » (De la Salle 1715).*

L'invention des **points** inaugure un mode disciplinaire quantitatif préfigurant le calcul de la « moyenne » du système moderne de notation scolaire chiffrée : un(e) bon(ne) point (note) en « rachète » un(e) mauvais(e).

Ainsi, au bout du compte,

> *« les groupes de capacités initiaux, imaginés pour palier les limites de la méthode individuelle ont abouti à la pédagogie simultanée des regroupements en années de programme appelés « classes ».*
>
> *« La logique des « niveaux » de performances en « rangs » appliquée par les jésuites pour palier les inconvénients des châtiments corporels a débouché sur une logique quantitative*

*de « points » transformés en chiffre ou « note », en un mode d'évaluation marquant l'élève en fonction d'une promotion ou d'un redoublement par la grâce de la moyenne chiffrée.*

## De la méthode simultanée en « classes annuelles » à la différenciation en « cycles pédagogiques »

À partir de ces **socles coulés dans le bronze méthodologique**, les pédagogues n'ont eu de cesse d'améliorer la qualité de l'enseignement en essayant de briser les commodités de la classe en méthode simultanée et années de programme, système scolaire à vertu de rationalité pédagogique absolue, ainsi que celles de l'examen classant entre promotion et redoublement par le biais d'un quotient scolaire à deux décimales à vertu de fiabilité et de précision. Pour n'en citer qu'une, prenons la dernière des grandes tentatives, depuis les groupes de capacités du XV[e] siècle, de **rendre à la classe son principe de différenciation** originelle. Il s'agit d'un courant de recherche en didactique centré sur la comparaison des méthodes et qui est parti d'un constat implacable transformé en **postulat d'éducabilité : pratiquement tous les élèves peuvent « réussir » puisque quasiment tout élève enseigné individuellement réussit !**

Conduite sur de nombreuses années avec des milliers de classes, la recherche américaine sensible au paradigme cognitiviste a réparti des élèves aléatoirement, en groupes semblables au point de vue des aptitudes, afin d'examiner la question suivante :

*« Si l'on enseigne la même matière pendant un temps analogue, selon trois méthodes pédagogiques, laquelle permet d'obtenir le meilleur résultat ? »*

*À savoir :*

- *Enseignement traditionnel (30 élèves avec 1 maître).*
- *Pédagogie de maîtrise ou différenciée (30 élèves avec 1 maître).*
- *Préceptorat (1 élève avec 1 maître).*

Voici, en gros, ce que l'enquête a produit » :

*« Environ 90 % des élèves du groupe " préceptorat " et 70 % des élèves du groupe « pédagogie de maîtrise » atteignent, au bilan sommatif, un niveau de rendement que 20 % seulement des élèves de classes traditionnelles réussissent à obtenir. (…) Le résultat le plus remarquable reste que, dans les conditions d'apprentissage les plus favorables que l'on puisse offrir (enseignement individuel), le rendement des élèves est en moyenne supérieur de deux écarts types à celui d'élèves qui reçoivent un enseignement simultané en groupe traditionnel. ! C'est la preuve que la plupart des élèves possèdent les potentialités nécessaires pour atteindre ce haut niveau de rendement. (…).*

*Les chercheurs et les maîtres peuvent-ils concevoir des conditions d'apprentissage qui permettraient à la majorité des élèves d'atteindre, dans un enseignement collectif, des niveaux de rendement qu'atteignent seulement, pour l'instant, des élèves encadrés par un précepteur compétent ? » (Bloom 1984).*

On a donc défini ainsi la " **pédagogie de maîtrise** " : « *stratégies pédagogiques diversifiant les supports et les modes d'apprentissage au sein de classes dont les besoins sont hétérogènes mais les objectifs communs.* » Telle est la réponse de Bloom pour répondre à ce qu'il a donc appelé « le défi des deux sigmas ».

*« Il a fallu quinze ans de mise au point de la stratégie de pédagogie de maîtrise pour que dans maints pays, à tous les niveaux, un grand nombre de maîtres obtiennent l'effet « un*

*sigma » (un élève moyen du groupe « pédagogie de maîtrise » obtient un rendement supérieur à 84 % des élèves d'une classe traditionnelle, y compris lorsque c'est le même maître qui enseigne dans les deux cas.) » (Ibid.).*

Bloom en conclut qu'en s'organisant adéquatement, un enseignant peut tenter de pratiquer une pédagogie de la réussite qu'il nomme « pédagogie de la maîtrise », reprise en Europe sous l'appellation de « pédagogie différenciée ». Depuis plus de 25 ans, nous nous y essayons.

Ainsi se perpétue l'inlassable quête de qualité, autour de la classe et de ses procédés d'évaluation, quête dont le souvenir des grandes étapes passées, souvent, s'est estompé. Et c'est pourquoi les groupes de capacités du XVe siècle, pour ne prendre que ce seul et unique exemple, après maintes mutations, sont réadaptés aux finalités poursuivies par les systèmes éducatifs contemporains, au titre de pédagogie différenciée, sans qu'on s'en rende vraiment compte.

## Bibliographie


Ariès, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Paris : Seuil.

Bloom, B. (1984). The 2 sigmas problem. *Educational Research,* 13, 99-101.

Bloom, B. et al. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Vol. 1 : Domaine cognitif.* Québec : Presse de l'Université du Québec.

De la Salle, J.-B. (1715). *Conduite des Écoles chrétiennes.* Paris : BN (ms. 11759).

Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). *L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ?*. Louvain-la-Neuve : GIRSEF (Cahiers de recherche du GIRSEF 31).

Dupriez, V. & Dumay, X. (2006). *Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires.* Louvain-la-Neuve : GIRSEF (Cahiers de recherche du GIRSEF 51).

Klein, B. (2003). Les finalités de l'enseignement de l'histoire : du lycée français au Gymnasium hessois. *Le Cartable de Clio,* 3.

Parias, L.-H. (dir.). (1981a). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome II.* Paris : Nouvelle Librairie de France, p. 242.

Parias, L.-H. (dir.). (1981b). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome II.* Paris : Nouvelle Librairie de France, p. 339.

*Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu.* (1997). Edition bilingue latin-français, traduite par L. Albrieux et D. Pralon-Julia; présentée par A. Demoustier et D. Julia; annotée et commentée par M.-M. Compère. Paris : Belin.

Deuxième partie

# Ateliers

# Accompagner l'introduction d'une démarche qualité

**Bernard André - Haute école pédagogique de Lausanne**

*L'introduction d'un changement dans une école, qu'il soit pédagogique, managérial ou organisationnel, court le risque de provoquer des résultats contre-intuitifs, c'est-à-dire allant à l'encontre des objectifs visés, s'il n'est pas préparé, accompagné et régulé en tenant compte du travail réel (en distinction du travail prescrit) des enseignants. Et plusieurs études montrent que l'introduction de standards et d'indicateurs peuvent provoquer une baisse importante de la qualité de l'enseignement. Cet atelier explorera ces aspects, et posera des jalons pour éviter, autant que faire se peut, les péjorations collatérales dues à l'introduction de telles démarches.*

---

## Introduction

Le titre de cette communication renferme un implicite, à savoir qu'une démarche qualité pourrait ou devrait être accompagnée. Mais est-ce vraiment nécessaire ? Et si oui, pourquoi et dans quel but ? De fait, l'introduction d'un changement dans une école, qu'il soit pédagogique, managérial ou organisationnel, court le risque de provoquer des résultats contre-intuitifs, c'est-à-dire allant à l'encontre des objectifs visés, s'il n'est pas préparé, accompagné et régulé en tenant compte du travail réel (en distinction du travail prescrit) des enseignants. Et plusieurs études montrent que l'introduction de standards et de normes de production peut provoquer une baisse importante de la qualité de l'enseignement.

Dans un premier temps, nous poserons un regard critique sur les démarches « qualité », de manière à dégager les enjeux liés à l'introduction de telles démarches. Puis nous tenterons de dégager quelques axes prioritaires pour penser l'introduction de telles démarches au niveau de enseignants, de manière à maintenir voire développer la qualité actuelle de l'enseignement.

## De quoi parle-t-on quand on dit « qualité » ?

Sous le terme de qualité peuvent être regroupées des significations fort différentes. A l'origine, la qualité désigne les caractéristiques de nature, bonne ou mauvaise, d'une chose ou d'une personne. Ainsi « Parler en qualité de… » ne présume pas une vertu ou une importance particulière, mais permet de situer, de qualifier la position d'énonciation. Par la suite, le mot a évolué, pour caractériser un produit répondant à des normes préétablies et tirant de là une partie de sa valeur. Dans cette acception, un produit est ou n'est pas de qualité.

Ces dernières années ont vu éclore de nouvelles formes de management, en particulier celle du management de ou par la qualité. On désigne ainsi la prise en compte et la mise en œuvre d'une politique et d'objectifs « qualité », nécessaires à la maîtrise des divers processus d'une organisation. Dans cette approche, la qualité fait références à des normes : est décrétée « de qualité » une production qui respecte ces normes.

L'irruption à la manière d'un raz-de-marée du terme de qualité et d'excellence dans la littérature managériale, puis dans le discours commun semble, à première vue, peu problématique : qui pourrait être contre la qualité ou contre l'excellence ? C'est que ces deux mots sont ce que Brunel (2004) a appelé des mots « valises » : ils ne semblent pas mériter une définition tant leur acception paraît univoque. Mais derrière l'emploi de ces mots transparaît, pour peu que l'on s'y arrête, non seulement des sens différents, selon nos propos précédents, mais une idéologie forte, s'exprimant par des expressions toutes faites apparaissant comme autant de slogans incantatoires : qualité totale, zéro défaut, cercles de qualité, chartes performances, etc. Derrière ces expressions se manifeste l'illusion prométhéenne d'une maîtrise absolue sur la matière, sur la fabrication, sur les activités, sur les aléas et contingences du monde physique et social. L'idéal devient la norme, et la norme l'idéal (Dujarier, 2006 ; Gaulejac & Aubert, 1990 ; Le Mouël, 1991). Mais l'écart entre l'idéal et la réalité continue d'exister, plus spécialement dans les métiers de l'humain : de quelle maîtrise la norme pourrait-elle être le reflet ? du produit ? du processus ? de la compétence des acteurs ?

## La qualité dans l'enseignement

Parmi les premières questions à examiner en abordant la qualité à l'école, nous formulerons les suivantes : Que veut-on optimiser ? ; Que veut-on normer ? Est-ce l'égalité ? la performance ? l'accession à un emploi ? le développement affectif des enfants ? le « vivre ensemble » ? le développement d'un rapport à l'apprendre et au savoir porteur d'apprentissages ultérieurs ? Des attentes peu conciliables reposent sur l'école, et leur complexité rend difficile la détermination univoque d'un système de normes acceptable pour tous.

Par dessus tout, il s'agit de déterminer ce qui peut et doit être normé : est-ce uniquement la production, comme le font les enquêtes PISA ? Sont-ce les processus, tels que les dotations horaires, les méthodes et moyens d'enseignement ? Est-ce la formation des acteurs, par exemple des enseignants (comme le fait le processus de reconnaissance des diplômes de la CDIP ) ? Mais la question peut encore être approfondie : la qualité de l'enseignement est-elle vraiment et d'abord une question de normes ? Plus directement, quels sont les obstacles à la qualité de l'enseignement dans l'école ? Est-ce le manque d'indicateurs, de tableaux de bord ? Est-ce le manque de comparaison entre systèmes, entre cantons, entre pays ? Ou est-ce la présence de contradictions internes et externes auxquelles se heurtent les systèmes scolaires ? Ou encore le refus de se confronter aux difficultés et obstacles identifiés et connus de la plupart des acteurs ?

Et si, au fond, l'école, et même les établissements scolaires n'avaient pas pour souci premier la qualité ? L'accommodement à une certain nombre de dysfonctionnements peut être compris comme un moyen de maintenir un niveau acceptable de fonctionnement, niveau qui pourrait être compromis si l'on cherchait une plus grande efficience. Que le risque de baisse d'efficience soit réel ou imaginaire n'est pas important : il suffit qu'il soit présent, même très implicitement, pour éviter de se confronter aux obstacles présents. Nous mentionnerons deux éléments à l'appui de cette hypothèse.

Le premier est qu'il n'est pas rare d'entendre un directeur prononcer cet aphorisme se voulant valeur d'apophtegme[23] : « *Un bon enseignant est un enseignant dont je n'entends pas parler* ». Ce qui est

23 C'est-à-dire sentence mémorable (dictionnaire Trésor de la langue française)

signifié ainsi, c'est le fait que, généralement, entendre parler d'un enseignant est source de soucis ou de travail supplémentaire pour la direction, que ce soit dans des situations de plaintes de parents d'élèves, de conflits ou de dysfonctionnements. Absorbé par tout ce qu'implique la bonne marche de son établissement, un directeur n'a généralement pas le temps de prêter l'oreille aux bons fonctionnements, ou, plus difficile encore, de quêter les ruses de l'intelligence déployées par les enseignants pour faire face aux situations qu'ils rencontrent. Et la conséquence directe est la suivante : meilleur est le travail de l'enseignant, plus grande sera son invisibilité, et par là sa non-reconnaissance, et aussi sa mise en valeur.

Le second élément est relatif aux stratégies défensives organisationnelles. Il arrive forcément un jour ou l'autre, et ceci dans toute organisation, un problème embarrassant ou menaçant, dont l'évocation même est porteuse d'embarras. Citons par exemple des problèmes d'alcool d'un collègue, ou des propos humiliants et répétés à l'égard d'élèves. Parce que l'on évalue les possibilités de changer la situation comme étant ténues, ces situations sont esquivées et dissimulées, voire excusées en reportant la responsabilité sur d'autres personnes ou d'autres instances. C'est ce qui donne lieu à ce que Argyris (Argyris, 1993 ; Argyris & Schön, 1976) nomme *jeux organisationnels*, qui détournent d'autant l'attention et l'énergie nécessaires au bon fonctionnement. Cette attention et cette énergie sont dirigées vers des stratégies d'évitement et de désengagement ayant pour but de se soustraire à l'embarras potentiel si ces jeux organisationnels étaient exposés, et laissent chacun dans l'établissement faire face individuellement aux contradictions, faux-semblants et dysfonctionnements.

Ces deux exemples permettent de saisir pourquoi l'école résiste souvent à des mesures permettant pourtant de pallier les déficiences identifiées. On peut même déceler, dans l'introduction du management par la qualité dans l'école, une tentative de contourner ces accommodement par une pression extérieure au système scolaire (Derouet, 2006 ; Maroy, 2009). Mais en introduisant une pression externe au système on court le risque – et ce risque est tout sauf virtuel, nous y reviendrons – de créer des effets contre-intuitifs aboutissant à des résultats opposés à ceux souhaités, c'est-à-dire une baisse effective de la qualité de l'enseignement.

## Les défauts de la qualité

### *Un monde tronqué*

Le premier défaut rencontré dans la plupart des démarches qualité est celui d'opérer une réduction du monde, qui se trouve tronqué à quelques paramètres maîtrisables. La première réduction, et qui apparaît par souci de simplification et de mathématisation des indicateurs, provoque une prépondérance du mesurable sur l'interprétable. On prête à Einstein cette aphorisme : « Tout ce qui se mesure ne compte pas, tout ce qui compte ne se mesure pas ». Si l'on peut certes nuancer les deux absolus ainsi énoncés, relevons que la comparaison sur des indicateurs quantifiés uniquement peut laisser de côté des fonctions importantes de l'école. Des chercheurs (Broudy, 1988 ; Hattie, 1998) ont montré que le plus souvent les démarches qualité appliquées à l'école se focalisaient sur des fonctions de réplication au détriment de celles liées à des attitudes et des valeurs (flexibilité dans les stratégies, créativité, réduction du stress, socialisation, rapport au savoir, …).

### *Une hypothèse non vérifiée*

Il semble souvent admis que la création de standards, le test et la publication de ses résultats va augmenter les capacités, les apprentissages et améliorer les attitudes des élèves, et que les résultats seront bénéfiques à chacun. Plusieurs études montrent le contraire. Ainsi, Shepard (1991) a mis en évidence les conséquences suivantes :

- un rétrécissement du programme abordé,
- une diminution drastique de l'intérêt des élèves pour la matière abordée,
- un accroissement de la difficulté des enseignants à produire un rapport au savoir durable,
- une confiance décroissante du public envers l'école,
- une incitation pour des enseignants excellents à quitter l'enseignement.

Dans cette recherche, on a observé que les matières testées se voient attribuer plus de temps et d'énergie de la part des enseignants, au détriment des autres. De fait, c'est une manière stratégique courante pour optimiser les résultats à un contrôle. De même, lorsque la matière est présentée aux élèves en vue d'obtenir des bons résultats à un test, les pratiques de bachotage se généralisent, et avec elles la diminution drastique de l'intérêt des sujets abordés. Ce désintérêt se propage autant aux bons enseignants qu'au public témoin de ces dérives.

De leur côté, d'autres chercheurs (Amrein & Berliner, 2002 ; Smith, 2000 ; Smith & Rottenberg, 2005) ont observé les effets suivants :

- une diminution du temps d'apprentissage, due à la durée des tests et au bachotage,
- les matières non testées laissées de côté,
- une utilisation de méthodes d'enseignement qui ressemblent aux tests,
- une modification de l'organisation de l'école pour maximaliser les résultats aux tests,
- une modification des objectifs d'apprentissage pour maximaliser les résultats aux tests.

Ce qui devient prépondérant, c'est la réussite aux tests et le respect de la norme.

## La « patate chaude »

Nous avons déjà mentionné que le fonctionnement scolaire ne se basait pas *a priori* sur une optimisation de la qualité de l'enseignement, mais sur le maintien d'équilibres, d'arrangements et de routines permettant un compromis acceptable en regard des contraintes perçues par les acteurs. De plus, de nombreux travaux mettent en évidence que le management de la qualité dans l'école est d'abord un moyen de contrôle post-bureaucratique de l'école par des instances extérieures à l'école (Derouet, 2006 ; Maroy, 2009). La qualité devient un moyen d'agir sur le système scolaire, par des critères peu discutés dans l'école. On peut donc en questionner la légitimité. Mais sans nous attarder sur ces considérations, nous poserons deux questions qui nous paraissent très importantes :

- Quel est le pouvoir réel en mains de l'établissement, pour agir sur la situation ?
- Quel est le pouvoir en mains de l'enseignant pour agir sur son enseignement ?

Nous craignons pour notre part une logique d'adaptation continue, se résumant la plupart du temps à une logique qui consiste « à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire » (Dubet, 2000).

## Accompagner le changement

### *Changement et investissement subjectif*

#### L'enjeu du sens

Changer ne se résume pas à adopter de nouvelles procédures opératoires. Tout travail implique un investissement subjectif, « *l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres* » (Schwartz, 1997 ; Schwartz & Durrive, 2003). Travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi, et c'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'investissement subjectif (André, 2009). Chaque personne est porteuse d'une histoire, ou plus précisément d'histoires multiples, construites (ou reconstruites) voire rêvées ; l'investissement subjectif est investissement de ces histoires dans le présent du sujet, et ceci dans un double mouvement que nous voulons examiner maintenant.

Le premier mouvement est celui de l'incorporation de ce qui fait histoire dans le présent : le présent devient une actuation de l'histoire, au travers de significations données, de la saisie des possibles, et de la réalisation de projets. Le changement implique alors d'abandonner ce qui faisait sens, ce qui avait été incorporé dans son histoire. Même si, le cas échéant, ce que le sujet faisait lui paraissait absurde, vivre avec cet absurde avait été l'occasion d'une élaboration du sens, peut-être très coûteuse en énergie, en préoccupation. Dans tous les cas, modifier son activité, c'est devoir reconstruire du sens dans cette nouvelle donne, et ce qui est sollicité chez la personne, c'est la capacité à tisser de nouveaux liens entre son passé et le changement présent.

Le second mouvement est opposé au premier : c'est une incorporation du présent dans l'histoire du sujet. Pour cela, le sujet opère une mise en intrigue de ce qui se passe, au prix parfois de l'élaboration de nouvelles significations, de remaniements identitaires, pour créer de la continuité, de la *mêmeté* (Dubar, 2000 ; Ricoeur, 1990). Ce qui est en jeu, c'est la capacité à reconstruire son histoire, à relire les événements passés de manière à pouvoir changer sans avoir le sentiment de se trahir, de se renier.

Si la personne confrontée au changement n'est pas en mesure d'élaborer du sens en relation avec le changement, son engagement dans ce changement se trouve gravement compromis. Et cette élaboration demande du temps, de la disponibilité, de la compréhension, de la parole avec d'autres.

#### L'enjeu de l'agentivité

Deuxième élément, modifier sa pratique, c'est souvent se sentir incompétent, perdre ses repères et un certain contrôle sur l'environnement, et devoir abandonner des routines éprouvées. La question de l'agentivité, au sens de « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » (Bronckart, 2004, p. 96), est ainsi cruciale.

De nombreux auteurs observent une intensification et une complexification du travail enseignant (Barrère, 2002 ; Bourdoncle, 1993 ; Lessard, Canisius Kamanzi, & Larochelle, 2009 ; Maroy, 2005), se reflétant fortement dans l'agentivité exprimée par les enseignants. Cette intensification et complexification ont pour origine de nombreux facteurs. Mais les plus importants sont d'une part les réformes qui se suivent à un rythme accéléré, et d'autre part la confrontation fréquente[24] à des situations limites, où une bonne partie de l'énergie est mise à récupérer les situations, à stabiliser un contexte avant même de pouvoir enseigner. Les enseignants se trouvent ainsi sollicités de manière importante, et confrontés à une impuissance vécue souvent douloureusement (André, 2008). Qu'intervienne alors un changement dicté de l'extérieur, qui de plus n'a pas un rapport direct avec les préoccupations quotidiennes, non seulement cela ne fait pas sens – et donc suscite des réactions défensives – mais

24 Une récente étude montre que dans le canton de Vaud, c'est le quart des classes qui sont décrites comme difficiles, ce qui correspond à d'autres enquêtes, menées par exemple dans le canton de Berne (Richoz, 2009).

en plus ces changements imposent de nouvelles contraintes, un réaménagement des pratiques qui viennent encore diminuer l'agentivité. Cela est souvent vécu comme une désappropriation de son « propre métier » (Van Campenhoudt et al., 2004), comme un problème supplémentaire plutôt que comme une réponse adéquate à des situations parfois problématiques.

### L'enjeu de la reconnaissance

Enfin, et nous terminerons ce bref panorama par ce troisième enjeu : faire face à une réforme imposée, c'est poser la question de la reconnaissance. La prescription de nouvelles pratiques fait inévitablement surgir la question : « *Mais ça veut dire qu'avant je ne faisais pas juste ?* ». Si de plus il s'agit d'introduire une démarche qualité, ce sera : « *Parce qu'avant on ne faisait pas un enseignement de qualité ?* » Ce qui est en jeu, c'est la reconnaissance de ce qui a été fait jusqu'ici, malgré tout, pour mener à bien ses activités. Le déficit de reconnaissance se trouve ainsi renforcé, et avec lui un sentiment de déconsidération voire d'injustice. Ce qui est en jeu, c'est à nouveau la mobilisation ou la démobilisation des enseignants dans les changements demandés. Pour prévenir cette déconsidération, il s'agit de développer une politique authentique de reconnaissance, ce qui implique, si l'on veut re-connaître le travail, que celui-ci soit d'abord connu.

## *La formation n'est pas la seule réponse*

Nous introduirons une dernière considération, en rapport avec la formation. L'introduction d'un changement se fait souvent accompagné d'un dispositif de formation ayant pour but de faciliter le développement des compétences exigées par le changement, ainsi que de proposer des moyens, procédures, méthodes pour faire face à l'activité transformée. Mais les questions soulevées par l'investissement subjectif sont évacuées par ce modèle techniciste, qui voit comme seul enjeu une question de méthodes, de connaissances, de compétences. Et parce que les questions fondamentales ne sont pas abordées, les enseignants sont peu réceptifs aux nouvelles prescriptions et propositions de développement, avec pour conséquence un impact limité, se réduisant souvent à des aménagements de l'activité en surface uniquement.

## *Le modèle des phases de préoccupation*

Reprenant les travaux de Fuller (1969) et de Hall (Hall, 1975 ; Hall & Hord, 1987, 2001), Bareil (Bareil, 2008 ; Bareil & Savoie, 2003) et son équipe ont formulé un modèle permettant de mieux comprendre les enjeux personnels face à un changement. Les phases de préoccupations identifiées paraissent suivre une succession au cours de laquelle les questions des personnes, mais aussi leurs préoccupations, évoluent dans un ordre que l'on retrouve avec une régularité constante. Validé par de nombreuses recherches, ce modèle permet d'aller au-delà de l'énoncé classique de résistance au changement, en permettant de comprendre les enjeux pour les personnes de qui un changement est exigé, mais aussi de donner des pistes d'action à celles qui planifient et accompagnent le changement. Pour la plupart, la progression s'arrête à la phase 5 ; seul les plus mobilisés vont jusqu'à la phase 7. Nous présenterons ce modèle sous la forme d'un tableau repris des travaux de Bareil (2004) :

| Phases de préoccupations | Expressions courantes et thématiques | Priorités de gestion |
|---|---|---|
| 1. Aucune préoccupation | « Je doute que ce changement me concerne »<br>*Continuité des projets habituels et habitudes de travail. Peu d'importance accordée au changement.* | Communiquer de façon précise, donner de l'importance au changement. |
| 2. Préoccupations centrées sur le destinataire | « Que va-t-il m'arriver ? »<br>*Inquiétudes égocentriques quant aux impacts sur soi et sur son travail : perte d'autonomie, d'agentivité, etc.* | Écouter et soutenir. |
| 3. Préoccupations centrées sur l'organisation | « Est-ce que le changement est là pour durer ? »<br>*Inquiétudes quant aux conséquences du changement. Questionnements sur la légitimité du changement et sur la capacité organisationnelle de la mise en œuvre.* | Démontrer le sérieux du changement, ses intentions, illustrer les moyens engagés. |
| 4. Préoccupations centrées sur le changement | « Qu'est-ce qui va changer ? »<br>*Inquiétudes quant au scénario de changement, à la qualité de la mise en œuvre et aux ressources allouées.* | Communiquer le plan d'action, les ressources, et faire participer. |
| 5. Préoccupations centrées sur l'expérimentation | « Est-ce que je vais être capable de … »<br>*Inquiétudes quant sa capacité à faire face aux changements, au soutien disponible.* | Faciliter le transfert des nouveaux acquis : formations, accompagnement, temps d'adaptation. |
| 6. Préoccupations centrées sur la collaboration | « Avec qui puis-je collaborer et échanger ? »<br>*Inquiétudes quant aux occasions d'échanges et de collaborations.* | Faciliter les échanges entre destinataires, faire fructifier les compétences développées. |
| 7. Préoccupations centrées sur l'amélioration | « Comment pourrait-on faire mieux ce qu'on fait bien ? »<br>*Inquiétudes quant aux améliorations à apporter pour que le changement fonctionne encore mieux.* | Laisser émerger les pistes d'amélioration du changement. |

Ce modèle présente un dispositif étalé dans le temps, et précédant notablement l'introduction du changement. Il implique des moyens alloués pour introduire de nouvelles dispositions, et un examen attentif des modalités de mise en œuvre qui ne se limite pas à des dispositions autour de la communication, mais qui cherche à accompagner l'évolution des préoccupations des acteurs visés.

## Conclusion

« L'enfer est pavé de bonnes intentions » : la sagesse populaire reconnaît que chaque projet, aussi positif qu'il soit, peut aboutir à des effets contraires, pouvant aller jusqu'à péjorer la situation dont on visait l'amélioration. Pour accompagner une démarche qualité, il s'agit d'aller au-delà du mirage des mots pour se pencher plus en détail sur ce que l'on appelle qualité dans l'enseignement, sur qui veut quelle qualité. Mais c'est surtout accompagner des personnes : des personnes qui s'investissent dans leur travail, et à qui l'on demande non seulement de modifier leur activité, mais aussi, par voie de conséquence, cet investissement. Même si parfois elles sont désengagées, enfermées dans des pratiques peu adéquates, il s'agit de leur permettre de construire ou reconstruire du sens, conquérir ou reconquérir de l'agentivité, trouver de la reconnaissance ou pouvoir se donner de la reconnaissance. La qualité est à ce prix.

## Travaux cités


Amrein, A.L. & Berliner, D.C. (2002). *An analysis of some Unintended and Negative Consequences of High-Skates Testing.* Tempe : Education Policy Studies Laboratory.

André, B. (2008). S'investir dans son travail : entre plaisir et souffrance. *Prismes*, 9, 14-18.

André, B. (2009). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail : approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action : a guide to overcoming barriers to organizational change.* San Francisco : Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1976). *Theory in practice : increasing professional effectiveness.* San Francisco : Jossey-Bass. (Trad. française : Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité. (1999). Montréal : Les Ed. Logiques).

Bareil, C. (2004). Les phases de préoccupations : la petite histoire d'un grand modèle. *Cahier du Centre d'études en transformation des organisations, 4.*

Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14(3), 89-105.

Bareil, C. & Savoie, A. (2003). Réussir le changement dans le respect des individus. In R. Foucher, C. Bareil, A. Savoie & L. Brunet (Eds), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 319-337). Montréal : Editions nouvelles.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines.* Paris : L'Harmattan.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie,* 105, 83-119.

Bronckart, J.-P. (éd.). (2004). *Agir et discours en situation de travail.* Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Broudy, H.S. (1988). *The use of schooling.* New York : Routledge.

Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?*. Paris : La Découverte.

Derouet, J.-L. (2006). Entre récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements de la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue française de pédagogie,* 154.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation.* Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail.* Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers : a Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-227.

Gaulejac, V.D. & Aubert, N. (1990). *Le coût de l'excellence.* Paris : Mission interministérielle de recherche expérimentale.

Hall, G.E. (1975). *The effect of «change» on teachers and professors : theory, research and implicationa for decision makers.* Paper presented at the National invtiational conference on research on teacher effects : an examination by policy makers and researchers.

Hall, G.E. & Hord, S.M. (1987). *Change in schools : facilitating the process.* Albany : State University of New York Press.

Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001). *Implementing Change : Patterns, Principles and Potholes*. Boston : Allyn and Bacon.

Hattie, J. (1998). *Assessment for success in primary schools : a response to the New-Zeland Green Paper on assesment*. Auckland : University of Auckland.

Le Mouël, J. (1991). *Critique de l'efficacité*. Paris : Seuil.

Lessard, C., Canisius Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23, 59-77.

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 42.

Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension : entre la régulation des aprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.

Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Schwartz, Y. (éd.). (1997). *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Schwartz, Y. & Durrive, L. (éds). (2003). *Travail & ergologie : entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

Shepard, L.A. (1991). Will national test improve student learning?. *Phi Delta Kappa*, 73, 232-238.

Smith, M.L. (2000). Validity and Accountability in High-Stakes Testing. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 334-344.

Smith, M.L. & Rottenberg, C. (2005). Unintended consequences of external testing in elementary schools. *Educational Measurement : Issues and Practice,* 10(4), 7-11.

Van Campenhoudt, L. et al. (2004). *La consultation des enseignants du fondamental.* Saint-Louis : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires.

# La démarche qualité au Tessin et dans quelques cantons de Suisse alémanique

**Armand Claude, chargé de cours à l'Université de la Suisse italienne**

*De nombreux projets sont lancés dans les cantons afin d'assurer et de développer la qualité des systèmes éducatifs et des établissements scolaires. Pointe une nouvelle culture : celle de l'évaluation à tous les niveaux de la formation. Celle-ci prend son essor et s'adapte aux particularités des cantons même si les standards, définis à l'échelle nationale, vont induire une harmonisation des systèmes éducatifs et, partant, des exigences de qualité.*

*Cet atelier va montrer comment s'y prennent le Tessin et certains cantons de Suisse alémanique pour assurer une meilleure qualité de la formation. Qu'entreprennent-ils et où en sont-ils dans leurs travaux ? L'impératif de la qualité touche l'école obligatoire certes mais aussi le secondaire II, les lycées en particulier. Petit tour d'horizon de ce qui se passe ailleurs.*

---

La recherche de la qualité est devenue un impératif pour les établissements scolaires de tous les cantons. Il s'agit d'une exigence qui a pris une ampleur particulière dès le début des années 1990 avec l'essor de la mondialisation et de l'économie de marché. Cette évolution s'est conjuguée avec de nouvelles pratiques : autonomie de l'établissement, management scolaire, définition de standards de formation et évaluations régulières de leur application. Ce mouvement dit du *school improvement* est plus important en Suisse alémanique et au Tessin qu'il ne l'est en Suisse romande. En effet, tous les cantons de Suisse alémanique ont mis sur pied de nouvelles directions dans les établissements de la scolarité obligatoire.

Diverses institutions sont impliquées dans le processus de qualité, par exemple :

- l'ARGEV (*Interkantonale Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen*) soutenue par les trois conférences régionales des DIP de Suisse alémanique pour l'évaluation des établissements de l'école obligatoire,
- l'IFES (*Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II*) attachée à l'Université de Zurich pour les lycées et les écoles professionnelles,
- le Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS, WBZ, en allemand) sis à Berne (Maison des cantons) pour ses cours destinés aux directeurs et directrices d'établissements scolaires,
- au Tessin, le DECS dispose d'un service pour la gestion et l'évaluation de la qualité des écoles,
- l'Université de Lugano propose un module de gestion de la qualité des écoles dans le cadre d'un cursus de master de 4 ans.

## Qualité de la formation : définition et procédures

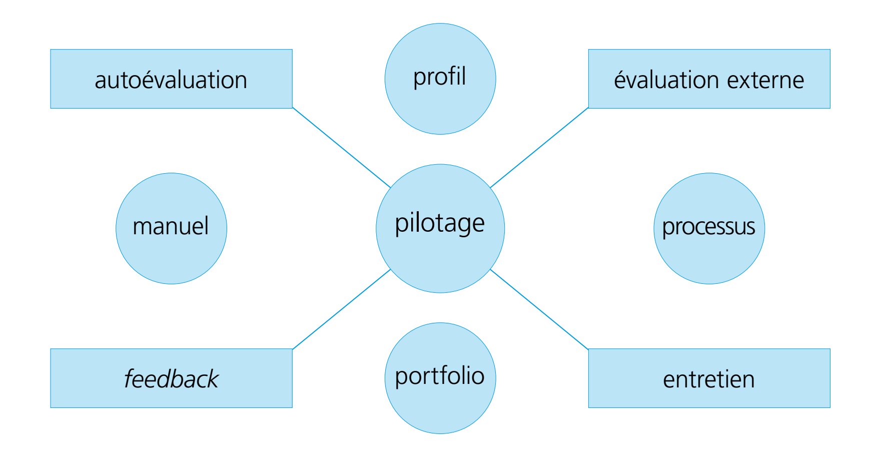
La Suisse alémanique a certes pris de l'avance dans le processus qualité, mais beaucoup de questions demeurent sans réponse. Quelle définition adopter ? Comment la mesurer ? La qualité ne se résume en effet pas aux seuls résultats des évaluations internes et externes. Il s'agit d'une notion beaucoup plus complexe qui se définit par la pertinence, l'efficacité et l'efficience des processus et des résultats de la formation ainsi que par la satisfaction des personnes engagées et concernées.

Il existe quantité de publications sur ce sujet au sein de l'Union Européenne car tous les pays industrialisés se soucient de l'efficacité de leur système éducatif. Les cantons de Suisse alémanique se réfèrent en particulier à un « Instrument de base » publié dans le cadre d'un projet intercantonal des DIP du Nord-Ouest. Cet instrument traite de la qualité des écoles et de la formation qu'elles prodiguent sous l'angle des ressources, des processus (institutions et enseignement) et des résultats. Toute la question est de savoir si les investissements consentis (*inputs*) produisent de bons effets (*outputs*).

Les manières de procéder sont diverses. Dans certains cantons, ce sont les contrats de prestation entre l'autorité et l'école qui servent de définition à la qualité. Dans d'autres, les établissements sont tenus de définir leur profil (*Leitbild*) dans une charte, laquelle énonce notamment leurs buts et leurs visions d'une école de qualité.

## L'évaluation aux différents niveaux du système scolaire

Afin d'atteindre un degré souhaitable ou prescrit de qualité - ou même pour la maintenir si elle s'avère bonne - on procède à des évaluations périodiques, à diverses échelles (cantonales, locales, par établissement). Celles-ci permettent de mettre en lumière l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être. Après une analyse de ces différences de performances, on décide des mesures à prendre. Il faudra ensuite évaluer si ces stratégies se sont avérées appropriées et efficaces. On recherche donc une amélioration constante de la qualité qui peut être représentée graphiquement de la manière suivante :




Cette démarche par évaluations successives, qui s'applique aux différents niveaux du système de formation, est le fondement de toute démarche qualité.

| | |
|---|---|
| les prestations d'élèves | tests<br>épreuves, examens |
| l'enseignement | *feedback*<br>observations<br>évaluations |
| l'école, son personnel et son organisation | évaluations<br>*feedback*<br>entretiens qualifiants |
| le système communal, cantonal, suisse/fédéral | analyse de données<br>monitoring |

*Tableau : Évaluer quoi ?*

Avant toute évaluation, il faut préciser l'objet de la recherche, les sujets testés et les objectifs poursuivis. Le processus implique aussi l'autoévaluation, par exemple d'un établissement, ou au niveau des élèves le jugement sur leur propre travail. En Suisse alémanique, ce sont les directions des établissements qui sont responsables de leur auto-évaluation ; les évaluations externes se déroulent tous les 6 à 7 ans.

## De quelques étapes historiques

Avant les années 1990, le pilotage du système éducatif et des établissements se fondait sur les *inputs*, c'est-à-dire sur les investissements et les conditions de l'enseignement soit la législation, les plans d'étude, les manuels, la formation des enseignants et les allocations. De bons *inputs* garantissaient la qualité.

A la fin du 20e siècle, cette approche s'avère insuffisante. Les études internationales, comme celles de PISA par exemple, montrent que les pays qui investissent le plus dans l'éducation ne sont pas nécessairement ceux qui réussissent le mieux. On s'intéresse alors aux *outputs* ; on s'interroge sur l'efficacité des systèmes éducatifs et sur les « ingrédients » qui font une bonne école. De nombreux systèmes de certification fleurissent avec leurs sigles et leurs caractéristiques : ISO 9000 pour les écoles professionnelles, Q2E (Qualité par l'Evaluation et le Développement) mis au point par la Conférence régionale des DIP de la Suisse du Nord-Ouest, FQS (*Förderorientierte Qualitäts entwicklung*) proposé par la Fédération des enseignants ECH, le modèle 2Q (Capacité et Qualification) développé par le professeur Frey de l'Ecole polytechnique de Zurich, etc.

Commence donc dès les années 1990 un vaste mouvement d'évaluation des établissements de l'école obligatoire à ceux du Secondaire II. En 1995, le canton du Tessin introduit l'obligation pour les écoles professionnelles de la certification ISO. En 2006, l'*Ufficio studi e ricerche* met au point un dispositif d'analyse à l'intention des écoles secondaires premier cycle (*scuole medie*). Il leur recommande de procéder à des autoévaluations systématiques. Entre 1996 et 2003, 13 lycées et écoles professionnelles des cantons du Nord-Ouest développent le système Q2E cité plus haut. D'autres cantons, comme celui de Bâle-Ville, mettent au point leur propre système. Enfin dès 2004, l'IFES commence ses activités au sein de l'Université de Zurich.

Dès le début du 21e siècle, cantons et écoles primaires et secondaires premier cycle renforcent leur dispositif de recherche de qualité. Tous les cantons se dotent d'un service ad hoc chargé de l'évaluation externe des établissements ; certains passent aussi des contrats de prestations avec les écoles, lesquelles définissent les objectifs et les standards de formation exigés. Enfin les établissements eux-mêmes décident de leur concept de gestion et de développement de la qualité.

## Comment gérer la qualité ? Quelques éléments de réponse

### *Les éléments de la gestion de la qualité dans les écoles*

Toute démarche de gestion de la qualité se fonde sur un document de référence : la charte ou le profil (*Leitbild*.) Pour l'extérieur, il s'agit en quelque sorte d'une « carte d'identité » qui montre les grandes options et caractéristiques de l'école. Pour l'intérieur, c'est un texte fondamental qui précise les buts et les exigences que l'établissement se propose d'atteindre, les mesures à prendre pour y parvenir et les instruments pour évaluer leurs effets.

Divers instruments et procédures sont utiles lorsqu'il s'agit de l'évaluation et de l'amélioration des performances des personnes impliquées dans la vie des établissements scolaires : enseignants et enseignantes, personnel administratif et technique, direction :

– le *feedback* demandé aux élèves, aux parents, aux collègues et à la direction,
– l'observation des méthodes d'enseignement par des collègues ou par des membres de la direction,
– les entretiens périodiques de qualification,
– la formation continue personnelle ou collective,
– le portfolio personnel des activités et des compétences,
– la procédure définie par la direction en cas d'insuffisances ou de défaillances graves.

Un des outils les plus précieux à l'évaluation est le portfolio tant pour les élèves que pour les enseignants et la direction. Elèves et enseignants y notent leurs activités et les compétences qu'ils ont acquises et développées. L'établissement y inscrit ses caractéristiques, prestations, services ainsi que sa stratégie de poursuite de la qualité (manuel de gestion).

Les instances responsables de la gestion de la qualité sont tenues

– d'identifier les besoins,
– de coordonner les processus,
– de garantir leur fonction et leur efficacité,
– d'allouer les ressources nécessaires,
– d'exploiter les résultats des procédures afin de parvenir à une amélioration continue,
– de rendre compte et d'informer.

La gestion de la qualité est un processus en évolution constante et nombre de questions sont encore sans réponse scientifiquement étayée. Cantons et établissements optent pour les processus d'évaluation qui leur conviennent. Les pratiques sont donc multiples et guère harmonisées. Toutefois, la culture de la qualité et de l'évaluation a pénétré dans tous les systèmes et à tous les degrés (scolarité obligatoire et secondaire II). Est-ce à dire qu'elle ne suscite pas des craintes et ne se heurte pas à des réticences ? Certainement pas ; de nombreux enseignants redoutent les *feedback* et les évaluations internes et externes. Ces craintes sont souvent liées à une incompréhension des véritables objectifs des procédures. Il ne s'agit pas tant de juger et de noter que de soutenir, de venir en aide et de promouvoir des manières de faire plus efficaces.

# Qu'est-ce qu'ils ont de plus, ces Finlandais ?

**Walo Hutmacher, sociologue, ancien directeur du SRED Genève**

*Depuis la publication des premiers résultats des enquêtes internationales PISA, la Finlande est devenue un véritable lieu de pèlerinage pédagogique. Des milliers de spécialistes du monde entier s'y sont rendus pour essayer de comprendre pourquoi les jeunes Finlandais de 15 ans sont si régulièrement parmi les plus performants dans les épreuves de compréhension de l'écrit, de culture mathématique ou scientifique ou encore de capacité de résolution de problèmes. Les résultats de la Finlande montrent de plus que l'égalité des résultats est une condition d'un niveau de performance général élevé. Dans ce workshop, nous examinerons et discuterons les politiques éducatives de ce petit pays nordique avec un accent particulier sur les dimensions structurelles et organisationnelles du système éducatif finlandais.*

---

Depuis la publication des résultats de PISA, la Finlande apparaît comme championne européenne, voire mondiale, des meilleurs systèmes éducatifs de base, qu'il s'agisse de la littératie des jeunes de 15 ans, de leur culture mathématique, scientifique ou de leur capacité de résolution de problèmes. Des milliers d'experts ont fait, depuis 2003, un pèlerinage en Finlande afin de comprendre les raisons de son succès. L'explication n'est évidemment pas simple ; elle découle de nombreux facteurs.

Je présenterai ici quelques éléments tirés de mes lectures, de discussions avec des collègues et d'échanges avec des experts finlandais. Je m'attarderai sur la scolarité obligatoire avec une attention particulière à ses structures et à son organisation. J'ai choisi cette option parce que les structures pédagogiques et administratives définissent le cadre de l'expérience, les pratiques des divers acteurs (élèves, enseignants, parents, etc.) ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Sept caractéristiques me paraissent rendre compte du succès de la politique éducative finlandaise. Je les traiterai successivement, sans oublier qu'elles sont interdépendantes :

1. Une scolarité obligatoire sans sélection.
2. Une formation des enseignants de haut niveau.
3. La déconcentration des compétences décisionnelles.
4. Un pilotage effectif vers les objectifs d'apprentissage.
5. Une culture de la réflexivité à tous les niveaux.
6. Plus de ressources là où il en faut plus.
7. Une structure de référence professionnelle reconnue, distincte de la structure d'autorité politico-administrative.

Les bons résultats des élèves aux études PISA ne surprennent pas vraiment les Finlandais car ils résultent d'une politique éducative réfléchie, cohérente et qui s'inscrit dans la longue durée. En effet, depuis plus de 40 ans, la politique éducative n'a cessé de viser tant une élévation du niveau d'apprentissage des élèves que l'égalité de leurs résultats. Cette constance s'explique sans doute en partie

par la forte unité et identité de la nation finlandaise due elle-même à sa position géopolitique, et peut-être à sa taille réduite (5,3 millions d'habitants). De plus, les gouvernements successifs des 30-40 dernières années – tous de coalition – ont toujours gravité autour d'un parti du centre, penchant tantôt plus à gauche, tantôt plus à droite.

## Une scolarité obligatoire sans redoublement ni sélection

Au début de la décennie 1960, la Finlande, comme tous les pays européens, avait un système éducatif sélectif hérité de la société industrielle du 19e siècle. La durée de la scolarité obligatoire y était de 7 années. Elle fut prolongée à 9 années en 1963. Cette réforme entraîna la généralisation du cycle secondaire inférieur fréquenté par tous les jeunes. Dans un premier temps, ce degré fut organisé en deux voies : l'une orientée vers le gymnase et les études supérieures ; l'autre, moins ambitieuse, vers la formation professionnelle.

En 1968, le Parlement finlandais décida de remplacer ce système d'écoles parallèles par une école intégrée. Il s'inscrivait ainsi dans le mouvement des *comprehensive schools* qui traversait le Royaume-Uni et tous les pays nordiques (qui a aussi inspiré d'ailleurs la création du cycle d'orientation dans le canton de Genève). Le gouvernement finlandais justifiait ainsi son option éducative :

- l'éducation est un investissement orienté vers le futur ; il convient donc de ne pas gaspiller les réserves de talents dont la Finlande a besoin pour son développement économique. Il s'agit là du concept du « capital humain » de l'OCDE qui date des années soixante,
- il faut viser une plus grande égalité en éducation pour tous les enfants, garçons et filles, riches et pauvres, lents et rapides,
- il est trop tôt à l'âge de 11 ou 12 ans pour juger des capacités et des potentiels individuels.

A cette même époque, le Parlement a aussi transféré aux communes la responsabilité d'organiser l'éducation des niveaux primaire et secondaire I et II (général et professionnel). Seules l'université et les écoles polytechniques restaient sous le contrôle direct de l'Etat central.

**Scolarité :**

- 1 année préscolaire – facultative mais suivie par 96 % des enfants de 6 ans
- À partir de l'âge de 7 ans, 9 années d'école de base en classes hétérogènes (école intégrée) – dans le centre scolaire le plus proche du domicile ou choisi par les parents – repas de midi dans l'école gratuit pour tous
- 10e année facultative (fréquentée par env. 3 % d'une cohorte)
- 3 ans de secondaire supérieur général (≈ 40 % d'une cohorte) ou de formation professionnelle ≈ 60 %)
- Université ou Ecole polytechnique : accès sur examen
- Retours fréquents en formation continue en cours de travail.

Il y a donc plus de 20 ans que les jeunes finlandais suivent une scolarité obligatoire de neuf années ; la même pour tous et sans sélection. Sur la base de l'enquête PISA, l'OCDE ne cesse d'ailleurs de souligner combien ce système tend à améliorer le niveau général de formation et l'homogénéité des résultats.

L'école « compréhensive » fut installée progressivement jusqu'en 1975. Afin d'éviter de se heurter à de vives résistances, le gouvernement avait accepté un compromis en introduisant un système de groupes de niveau en mathématique et en langues étrangères. Ce système fut toutefois abandonné en 1985 après plusieurs expériences-pilotes et un long débat politique.

Dans les classes finlandaises apprendre est prioritaire et on a supprimé toute pression sélective. L’entrée au cycle secondaire supérieur est très ouverte et les élèves jouissent d’une grande liberté pour choisir les matières qu'ils veulent étudier et pour placer leurs propres accents.

Une sélection dure survient à l'entrée des universités et des écoles polytechniques. Toutes les facultés pratiquent le *numerus clausus* et l’on n’y entre que sur examen. Il existe donc une sélection dans le système finnois mais elle intervient tardivement dans le cursus de formation.

En 1998, le Parlement a voté une nouvelle loi sur l’éducation de base qui en définit les buts et les grands principes. Rien de plus. Elle compte quelque 19 pages. Voici sa définition des buts de l’éducation pré-primaire et de base :

> *Le but de l’éducation de base est de soutenir la croissance des élèves en humanité et en participation éthiquement responsable à la société, et de leur donner les connaissances et les habiletés nécessaires dans la vie. En outre, l’éducation pré-primaire, comme une partie de l’éducation de l’enfance, doit améliorer la capacité d’apprendre des enfants.*
>
> *L’éducation de base promouvra la civilisation et l’égalité dans la société et les pré-requis des élèves pour participer à leur éducation et se développer durant leur vie.*
>
> *En outre l’objectif sera d’assurer l’équité adéquate en éducation dans tout le pays.*

L’approche est moderne et socio-constructiviste. La loi affirme par ailleurs la responsabilité des écoles pour le bien-être physique, psychique et social des élèves. Les buts touchent tant l’éducation que l’instruction, avec les concepts-clés de croissance, d’humanité, de participation, de civilisation, d’égalité, de responsabilité éthique, d’équité. D’autres systèmes éducatifs poursuivent les mêmes objectifs. Qu’est-ce qui fait donc la différence ?

La Finlande a passé très tôt du pilotage traditionnel de son système éducatif fondé sur les entrants (*inputs*) à un pilotage orienté vers les *outputs*, soit les résultats des apprentissages. Elle a aussi tiré ses propres conséquences des travaux des sciences de l’éducation et de la recherche, notamment anglo-saxonne sur l’efficacité des écoles (*effective schools*) et leur développement (*school development*).

## Une formation des enseignants de haut niveau

Selon les responsables finlandais, apprendre dans des groupes hétérogènes requiert des experts pédagogiques de haut niveau. Les enseignants doivent donc non seulement connaître un large éventail de méthodes mais aussi s’intéresser, voire participer, aux développements de la recherche en sciences de l’éducation.

Les enseignants primaires étaient formés dans des écoles normales traditionnelles jusqu’en 1971 lorsque leur formation fut transférée aux universités. En 1979, celle-ci fut prolongée de 3 à 5 ans. Depuis 40 ans donc, tous les nouveaux enseignants finlandais ont une formation universitaire et, depuis 30 ans, ils ont un niveau de master en sciences de l’éducation avec une thèse. C’est aujourd’hui la très grande majorité du corps enseignant.

Le transfert à l’université de la formation professionnelle des enseignants a permis d’élever le niveau d’exigences. Il s’est aussi traduit par une formation plus scientifique, plus professionnelle. De plus, il soustrait la formation à la domination immédiate de la hiérarchie du futur employeur et donne à l’identité professionnelle une référence et un ancrage universitaires.

Le programme de formation vise à développer les qualités professionnelles et personnelles indispensables à toute carrière durable. La capacité et la volonté de s'informer des travaux de la recherche scientifique donnent une base pour apprendre tout au long de la vie. On veut favoriser de cette manière «*l'aptitude à prendre des décisions éducatives fondées sur une argumentation rationnelle, en plus de l'argumentation intuitive*». On prépare donc chaque enseignant et enseignante à une pratique réflexive et d'auto-évaluation.

La compétition pour entrer dans la formation est assez sévère: seuls 10-15 % des candidats sont acceptés sur les bases d'un portfolio, d'examens et d'entretiens. Une enquête récente montre que le métier d'enseignant est une des carrières les plus convoitées par les jeunes à la fin du secondaire supérieur. Pourquoi est-il si populaire ? Pas à cause des salaires car ils se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE (2004, 390). Les spécialistes finnois avancent trois explications:

- le respect dont jouissent l'éducation et les enseignants,
- l'autonomie dans l'organisation du travail, grâce à la déconcentration,
- le haut niveau de formation, qui ouvre aussi d'autres horizons professionnels.

Comme partout ailleurs, les hommes sont moins nombreux que les femmes à opter pour l'enseignement et ils sont plus nombreux à bifurquer vers d'autres secteurs professionnels au cours de leur carrière.

## Une déconcentration des compétences décisionnelles

Jusqu'à la fin des années soixante, la Finlande avait un système scolaire centralisé, comme la France et la Suède, par exemple. Au début des années septante, elle a transféré aux municipalités la responsabilité d'organiser la scolarité obligatoire et post-obligatoire secondaire, générale et professionnelle.

Depuis le 19e siècle, dans la plupart des pays européens, l'Etat est l'acteur principal de l'organisation scolaire. Il est (était) à la fois prescripteur, contrôleur et prestataire. Le cumul de ces trois fonctions est remis en question aujourd'hui, d'autant qu'il ne s'agit plus prioritairement d'imposer un savoir dogmatique, ni de sélectionner une petite «élite», mais d'élever autant que possible le niveau de compétences de tous afin que chacun puisse continuer à apprendre sa vie durant. Dans certains pays on a même évoqué la privatisation ou instauré un quasi-marché sous régulation étatique. La Finlande n'est pas allée si loin; il y était évident que l'école devait rester publique.

Des considérations financières n'ont sans doute pas été absentes de la décision de confier aux communes de nouvelles responsabilités éducatives. Mais il y avait aussi autre chose. Il s'agissait de séparer les fonctions de régulation et de contrôle de celles de prestation. On voulait mieux distinguer la dimension stratégique du système éducatif de ses dimensions opérationnelles. La stratégie (où allons-nous et par quels moyens ?) relève évidemment du niveau national car elle met en jeu l'avenir de la cohésion culturelle et sociale et la compétitivité du pays. Le travail opérationnel en revanche peut être délégué aux communes, lesquelles sont des organismes publics, dotés de leurs propres institutions démocratiques et de leurs propres impôts.

Aujourd'hui, le financement de l'éducation est partagé: l'Etat fournit 57 % de la charge forfaitaire convenue, les autorités locales 43 %. Ces dernières sont libres de leurs choix dans l'allocation des ressources qu'elles reçoivent du gouvernement. Nombre d'entre elles dépensent d'ailleurs davantage que le montant fourni. La qualité de l'éducation est en effet devenue un enjeu et les autorités locales sont en quelque sorte en compétition.

Au début, la déconcentration du pouvoir a été prudente. Les écoles devaient appliquer méticuleusement un plan d'études national très détaillé de quelque 650 pages. Les écoles et les classes étaient inspectées au moins une fois tous les cinq ans par des inspectorats nouvellement créés dans chaque

province. Toutes les écoles soumettaient leurs programmes annuels très détaillés à l'approbation de cet inspectorat ; les moyens d'enseignement devaient aussi être approuvés par l'Agence nationale de l'éducation avant qu'ils ne fussent utilisés en classe. A partir des années 1990, la pression sur les municipalités et les écoles a progressivement diminué : suppression de l'inspection des classes et des écoles en 1990 ainsi que, en 1993, de l'autorisation avant tout choix de manuels.

## Un pilotage effectif vers les objectifs d'apprentissage

Le travail curriculaire a aussi été décentralisé. En 1994, l'Agence nationale d'éducation a remplacé le plan d'études détaillé de 650 pages par un plan d'études noyau (*core curriculum*) de quelque 110 pages. Celui-ci prescrit les buts, les grandes orientations, les objectifs d'apprentissage, les grandes lignes des contenus des diverses matières ainsi que les règles générales qui servent à établir les plans d'études locaux. Les communes et les centres scolaires sont tenus de formuler leur plan d'études détaillé sur la base du curriculum national. Chacun est donc impliqué dans cette traduction des exigences ; cette manière de procéder augmente sensiblement l'efficacité de pilotage du curriculum national. On sait en effet que les plans d'études n'ont souvent pas l'impact souhaité car les enseignants et enseignantes ne les lisent guère attentivement. A cet égard, ce sont plutôt les moyens d'enseignement qui s'avèrent efficaces mais ceux-ci n'impliquent pas une réflexion de fond sur les buts et les missions de l'école.

En 2004, l'Agence nationale publie un nouveau plan d'études national « noyau », plus volumineux que le précédent (quelque 315 pages). Les définitions des compétences visées y sont précises ; les objectifs d'apprentissage assortis de standards de références nationaux. Ce curriculum a été élaboré par de nombreux groupes de travail où siégeaient des enseignants, des représentants des communes, des formateurs d'enseignants, des chercheurs, des maisons d'édition de moyens d'enseignement et des représentants de divers secteurs de la société. De plus, dès le début des travaux en 2000, quelque 500 établissements de presque 200 communes ont participé à son élaboration en commentant les versions successives. Cette participation des écoles est bénéfique ; elle confère plus de réalisme au curriculum et développe un sentiment d'appropriation chez les enseignants et enseignantes.

Les établissements finlandais jouissent d'une grande autonomie en termes d'organisation de l'enseignement, d'encadrement du personnel, de planification, de structures et d'utilisation des ressources. Ils pratiquent un style de management coopératif entre la direction et le professorat et au sein du professorat lui-même. Ils coopèrent aussi avec d'autres établissements et font grand usage des technologies de la communication (TIC).

## Une culture de la réflexivité à tous les niveaux

Le renoncement à la sélection dans la scolarité de base n'empêche pas l'évaluation du travail des élèves. Cette évaluation est toutefois formative et ne doit servir ni à classer ni à hiérarchiser. La loi de 1998 l'énonce clairement :

> *Le but de l'évaluation des élèves est de guider, d'encourager leurs apprentissages et de développer leur capacité d'auto-évaluation. On évaluera les apprentissages, le travail et la conduite de manières variées.*

Il est exceptionnel que les élèves répètent un degré en Finlande. Les enseignants repèrent rapidement les difficultés d'apprentissage et prennent des mesures appropriées. L'évaluation interne est de règle ; il n'existe pas de tests externes ni d'examens nationaux terrorisants et à gros enjeux (*high stakes test*). Il n'y a pas non plus d'examen final externe aux écoles.

L'Agence nationale de l'éducation évalue les compétences des élèves par des tests administrés à un échantillon représentatif d'écoles. Ces évaluations servent au contrôle du système mais aussi au développement et à la réflexion stratégiques. Les résultats sont publiés au plan national et provincial mais pas à celui des communes et des écoles. Les écoles qui ont fait partie de l'échantillon reçoivent leurs résultats, qu'elles peuvent comparer avec ceux du pays ou de leur province. Les autres écoles peuvent demander les tests pour leur propre usage ; beaucoup le font par souci d'évaluation et de comparaison.

Ces données sont précieuses pour l'auto-évaluation que les écoles pratiquent systématiquement avec deux objectifs :

- mesurer les progrès dans les différents secteurs de la vie de l'établissement (climat, coopération interne et avec les parents et la communauté locale, résultats des élèves, équipement, coûts, etc.),
- formuler les objectifs de développement dans ces différents secteurs pour les 3-4 prochaines années.

Ces pratiques d'évaluation et d'auto-évaluation témoignent du haut degré de réflexivité avec lequel le système et les écoles finlandais fonctionnent pour en assurer la qualité. Elles induisent aussi un climat de confiance - même critique - chez les parents et dans les collectivités.

## Plus de ressources là où il le faut

Deux exemples permettront d'illustrer l'application de ce principe :

1. Le renoncement à des groupes de niveaux durant les années quatre-vingt a eu pour conséquence que tous les élèves de la scolarité obligatoire devaient atteindre les mêmes objectifs (exigeants) d'apprentissage aussi dans les matières difficiles, comme les mathématiques ou les langues étrangères.

   La Finlande a développé une pratique d'appuis additionnels pour les élèves en difficulté afin de garantir l'égalité et d'élever le plus possible les résultats des cohortes. Un élève sur cinq en bénéficie en moyenne. C'est significativement plus que les onze autres pays analysés dans une récente étude de l'OCDE (2003, 16 – 17), où le pourcentage médian (qui partage les pays moitié-moitié) se situe autour de 6 % seulement. La différence ne signifie pas que les élèves finlandais aient davantage de difficultés d'apprentissage. Elle témoigne d'un souci d'égalité qui « lisse » les différences dues à l'origine sociale, notamment afin d'atteindre un bon niveau de formation chez tous les élèves.

2. Dans tous les pays de l'OCDE, les dépenses par étudiant augmentent à mesure qu'on monte dans les niveaux de scolarité. Tel n'est pas le cas en Finlande où elles sont les plus élevées au degré secondaire inférieur car c'est à l'adolescence que les problèmes sont les plus aigus.

| **Dépenses annuelles** pour les institutions éducatives **par élève** en 2002, US$ (OECD 2005, 172)[18] | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Pays | Enseignemt primaire | Enseignemt Secondaire inf. | Enseignemt Secondaire sup. | Enseignement tertiaire |
| Finlande | 5,087 | 8,197 | 6,455 | 7,332 |
| USA | 8,049 | 8,669 | 9,607 | 18,574 |
| moyenne OECD | 5,313 | 6,089 | 7,121 | 7,299 |

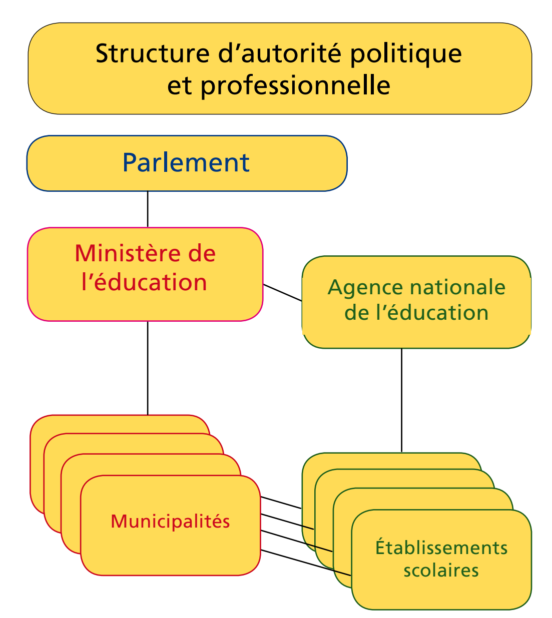
25 *Tertiary education expenditure does not include R & D costs.*

## Une structure de référence professionnelle reconnue

De nombreux visiteurs étrangers s’accordent à dire qu’ils ont observé en Finlande, tant dans les écoles que dans les administrations, un réel respect de la démocratie et des pouvoirs, en même temps qu’un professionnalisme engagé de haut niveau. Ces qualités se concrétisent dans une éthique de travail qui vise d’abord les buts de l’action et se soucie en priorité des élèves et de leurs apprentissages. Cette culture professionnelle se caractérise aussi par le recours aux sciences de l’éducation, l’engagement dans le perfectionnement professionnel et la pratique de la coopération à tous les niveaux de la hiérarchie. Elle résulte sans doute pour une part du haut niveau de formation des enseignants et des cadres mais doit beaucoup aussi à une structure particulière du pouvoir et de l’autorité dans le système éducatif.

Un bref détour historique permettra de saisir cette particularité. L’histoire a légué à l’école et aux systèmes éducatifs une structure de pouvoir où une autorité unique, externe aux établissements, décide de « qui enseigne quoi, quand, à qui et comment ». Cette autorité attribue aussi les ressources et décide des conditions matérielles, techniques et temporelles du travail d’enseignement (et d’apprentissage) et de ses modalités. Logique politico-administrative et logique professionnelle éducative sont confondues dans une structure unique. Même si la hiérarchie administrative est majoritairement composée d’anciens enseignants, la logique politico-administrative domine en général sur la logique éducative-professionnelle, laquelle ne peut guère se faire entendre, notamment dans le haut de la hiérarchie du système .

La Finlande a développé une structure de pouvoir où ces deux composantes sont distinctes et relativement indépendantes l’une de l’autre, même tout en haut du système. A côté d’un pilier politico-administratif qui va du ministère aux municipalités, il existe un pilier éducatif-professionnel qui va de l’Agence nationale de l’éducation aux établissements et aux enseignants (voir figure ci-après).




A l’origine, l’Agence nationale de l’éducation a été créée pour la seule scolarité obligatoire au moment de la délégation de compétences aux communes. Elle couvre aujourd’hui tout le système éducatif, formation continue des adultes comprise. Seules les universités et les écoles polytechniques ne sont pas de son domaine de compétence.

Distincte du Ministère de l’Éducation, mais travaillant sous ses auspices, elle participe avec lui à la mission stratégique. Mais elle jouit d’une grande autonomie, fondée sur son expertise. Ses missions principales se résument en trois mots-clés :

- **Développement** : élaboration des plans d’études nationaux qui déterminent les objectifs fondamentaux, les contenus et les directives (*guidelines*) qui serviront à l’élaboration des plans d’études locaux. L’Agence pilote la mise en pratique de ces plans, les évalue et explore les besoins de changement.
- **Évaluation** des résultats des élèves au niveau national **et recherche** orientée vers l’amélioration de l’efficacité et de l’égalité dans et entre les centres scolaires.
- **Communication.** L’Agence induit une certaine transparence par ses rapports et ses recommandations. En collaboration avec la recherche des sciences de l’éducation, elle coordonne des réseaux et des services d’information, produit et publie des indicateurs et d’autres don-

nées utiles pour rendre compte publiquement de l'utilisation des ressources et de la qualité du système ainsi que pour anticiper les développements futurs.

Dans la perspective des deux logiques que j'ai évoquées, la voix de cette structure nationale est assez puissante en Finlande pour défendre, au sommet du système national et dans le public, la logique professionnelle-éducative. L'Agence est respectée par les politiciens pour son professionnalisme et ses qualités scientifiques. Elle l'est aussi par les directeurs des centres éducatifs et par les enseignants pour son rôle de référence et de *leadership* professionnel. Ces derniers y trouvent soutien et appui dans leurs relations avec les municipalités et les parents.

Selon des modalités différentes, on observe semblable double structure de pouvoir dans d'autres secteurs d'activité. Depuis longtemps déjà, les hôpitaux ont typiquement une structure d'autorité politico-administrative qui culmine dans le gouvernement et le Parlement, et une structure d'autorité médico-professionnelle, enracinée dans la reconnaissance de compétences professionnelles croissantes depuis l'assistant jusqu'au chef de clinique ou au professeur.

Par la force des choses, il y a des tensions entre les deux filières de pouvoir, mais parce qu'elles sont institutionnalisées et reconnues, elles discutent, négocient, et dans la confrontation, elles apprennent à se parler et à se respecter.

En 1992, la Suède a aussi opté pour cette double structure lorsqu'elle a décentralisé son système. Des formules semblables se retrouvent dans d'autres pays (Canada, Nouvelle-Zélande) qui ont déconcentré les compétences décisionnelles vers les établissements scolaires. C'est encore rare en Europe centrale et méridionale.

Il ressort en tous cas de l'expérience finlandaise qu'un système éducatif performant suppose certes un niveau élevé de formation des enseignants, mais aussi une structure d'autorité capable de guider, nourrir et renforcer leur professionnalisme et de défendre le respect de l'éthique professionnelle et des attentes élevées d'apprentissage et de développement à tous les niveaux du système de formation.

## En conclusion

Ce qui impressionne le plus dans l'école de base finlandaise, c'est qu'elle atteigne des résultats élevés et tellement plus homogènes que ceux d'autres pays, tout en laissant une grande autonomie organisationnelle et pratique aux 320 communes et aux quelque 3400 écoles dispersées sur son territoire.

L'école de base finlandaise montre que l'élévation et l'égalité des résultats sont non seulement compatibles mais indissociables et qu'il est possible de les atteindre par une gouvernance orientée vers des finalités exigeantes. Il ne suffit pas de décréter des buts élevés, encore faut-il créer les conditions institutionnelles et les règles du jeu qui font qu'ils sont reconnus, acceptés et poursuivis par tous les acteurs à tous les niveaux hiérarchiques.

Les facteurs que j'ai mis en évidence, à la fois culturels et structurels, sont pluriels et interdépendants. Ils ne peuvent pas simplement se copier-coller d'un pays ou d'un système à un autre. Mais on peut s'en inspirer, et sachant le temps qu'il faut pour les institutionnaliser, il vaut mieux commencer le plus vite possible.

# PME / établissement scolaire : des outils d'évaluation transférables ?

**Sandro Faivre, économiste, directeur de la société Huguenin-Sandoz Colombier**

*Mesurer le niveau de qualité global d'une PME n'est pas tâche aisée. Il existe certes divers indices : satisfaction des clients, croissance du chiffre d'affaire, importance de la correspondance etc. Toutefois, ceux-ci ne permettent pas un véritable diagnostic. Et le manager d'une PME ? Comment évaluer son travail ? Par ses résultats ? Par sa capacité à créer une culture d'entreprise et une atmosphère de travail agréable ?*

*Cet atelier traitera de ces questions et donnera des exemples concrets de mesures de qualité qui peuvent s'avérer utiles à un directeur d'école. Aujourd'hui, en effet, on a tendance à traiter les établissements scolaires comme des PME. On leur demande d'évaluer leurs performances, de concevoir et de gérer des projets éducatifs, de s'enquérir de la satisfaction des clients, des parents et des élèves en l'occurrence.*

---

Cet atelier tente de répondre à une question simple : les outils d'évaluation d'une PME peuvent-ils être utiles à un établissement scolaire ?

## Présentation de l'entreprise

La société Huguenin-Sandoz, fondée en 1923, fabrique des articles publicitaires métalliques : lettres et logos découpés, plaques de présentation, plaques de signalétique, supports de montres etc. Elle compte 25 personnes qui travaillent dans les ateliers (découpage, mécanique, sérigraphie, etc.) et dans l'administration. Son marché est celui de l'horlogerie et des marques de luxe.

## Pourquoi mesurer les performances et quels outils utiliser ?

Toute PME doit évaluer ses performances afin de savoir quelle est sa place dans l'économie et quelles sont ses ressources pour affronter la concurrence. Il lui faut réfléchir aux moyens dont elle dispose pour s'améliorer, définir les outils d'évaluation dont elle fera usage afin de tester l'efficacité de son organisation et la qualité de sa production.

Ces pratiques ne sont pas d'un usage courant ; certaines PME tardent à les appliquer. Il faut dire qu'elles exigent du temps car il faut les concevoir, les passer, les interpréter et les répéter à intervalles réguliers. De plus, certaines procédures, comme celle de l'évaluation de l'efficacité au travail provoquent souvent des réticences et des peurs. Il faut garder à l'esprit qu'il est difficile d'évaluer de manière objective les performances et le comportement des employés et employées ainsi que leurs capacités à faire face à des situations délicates et à s'adapter au changement. Une fois, l'évaluation réalisée, il convient ensuite de définir avec ces personnes des objectifs d'amélioration.

L'outil généralement utilisé est une grille d'évaluation. Voici celle dont j'ai fait usage en 2009. Elle comporte plusieurs rubriques : exécution du travail, comportement et objectifs pour la période suivante. Le collaborateur ou la collaboratrice peut y inscrire ses remarques et ses besoins de formation continue. Il faudra sans aucun doute l'affiner au fil des années. Précisions que cette évaluation n'a aucune incidence sur les salaires. Il s'agit d'inciter le personnel à réfléchir à ses pratiques et aux manières d'en améliorer l'efficacité.

| ÉVALUATION DES COLLABORATEURS 2009 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| Nom, Prénom | Fonction | | | Date de l'entretien | |
| | | | | | |
| | Non atteint | À peine atteint | Pleinement atteint | Nettement dépassé | |
| Critères d'évaluation | 1 | 2 | 3 | 4 | Remarques |
| Exécution du travail | | | | | |
| Maîtrise dans la fonction, compétences techniques | | | | | |
| Qualité du travail (fiabilité, précision et soin) | | | | | |
| Quantité de travail, productivité, respect des délais | | | | | |
| Initiatives - Créativité (capacité à proposer, entreprendre) | | | | | |
| Autonomie (organiser et mener à bien les missions à accomplir) | | | | | |
| Conscience des coûts, sens de l'économie | | | | | |
| Comportement | | | | | |
| Constructif, positif,soucieux des'améliorer | | | | | |
| Conscience professionnelle, sens des responsabilités | | | | | |
| Engagement personnel, disponibilité, motivation | | | | | |
| Flexibilité et polyvalence | | | | | |
| Gestion du stress | | | | | |
| Comportement avec ses collègues, esprit d'équipe | | | | | |
| Comportement avec ses supérieurs | | | | | |
| Respect des règles, discipline | | | | | |
| Nombre de jours d'absentéisme cette année pour maladie / accident : ...... | | | | | |
| Remarques du collaborateur : ................. | | | | | |
| Formation, besoin de développement : .................. | | | | | |
| Objectifs pour la période suivante<br>1. ...........................<br>2. ...........................<br>3. ........................... | | | | | |
| Évaluation établie par : .............. | | | | | |
| Date et signature du collaborateur | | | | | |
| Merci de transmettre une copie signée de la présente évaluation aux ressources humaines | | | | | |

| ÉVALUATION | | |
|---|---|---|
| | | |
| Nom, Prénom | Fonction | Date de l'entretien |
| | | |
| Critères d'évaluation | | |
| Points forts | | |
| | | |
| Potentiel d'amélioration | | |
| | | |
| Objectifs 2009<br>(6 lignes numérotées pour inscrire les objectifs) | | |
| Remarque(s) : .............. | | |

## D'autres processus d'évaluation

La qualité d'une entreprise se mesure aussi à la manière et la rapidité avec lesquelles les commandes sont honorées, c'est-à-dire les étapes de la *supply chain* depuis les approvisionnements en matières premières jusqu'à la livraison.

Voici quelques éléments des processus évalués :

### *L'approvisionnement*

Il s'agit de mettre au point une marche à suivre pour acheter les matières premières, les emballages, les services etc. nécessaires à la production. Celle-ci traite aussi du suivi ainsi que des manières de procéder pour arriver à une contraction de coûts (comparaison des prix, par exemple.)

### *Les flux*

On évalue la manière de procéder (*supply chain management*) et optimaliser la gestion des flux afin d'évaluer les temps morts et les « goulets d'étranglement » c'est-à-dire les postes dans la chaîne qui ralentissent le rythme du travail.

Processus élaboration de l'offre

1. Ouvrir un nouveau dossier sur Barny fabrication
2. Décomposer l'article en éléments
3. Établir les gammes opératoires par élément
4. Analyser les moyens et établir les spécifications

1. Calculer le coût de fabrication selon gammes, y.c. mise en train
2. Calculer le prix matière fournitures et sous-traitance
3. évaluer les délais
4. Finaliser l'offre : vignette, dessin

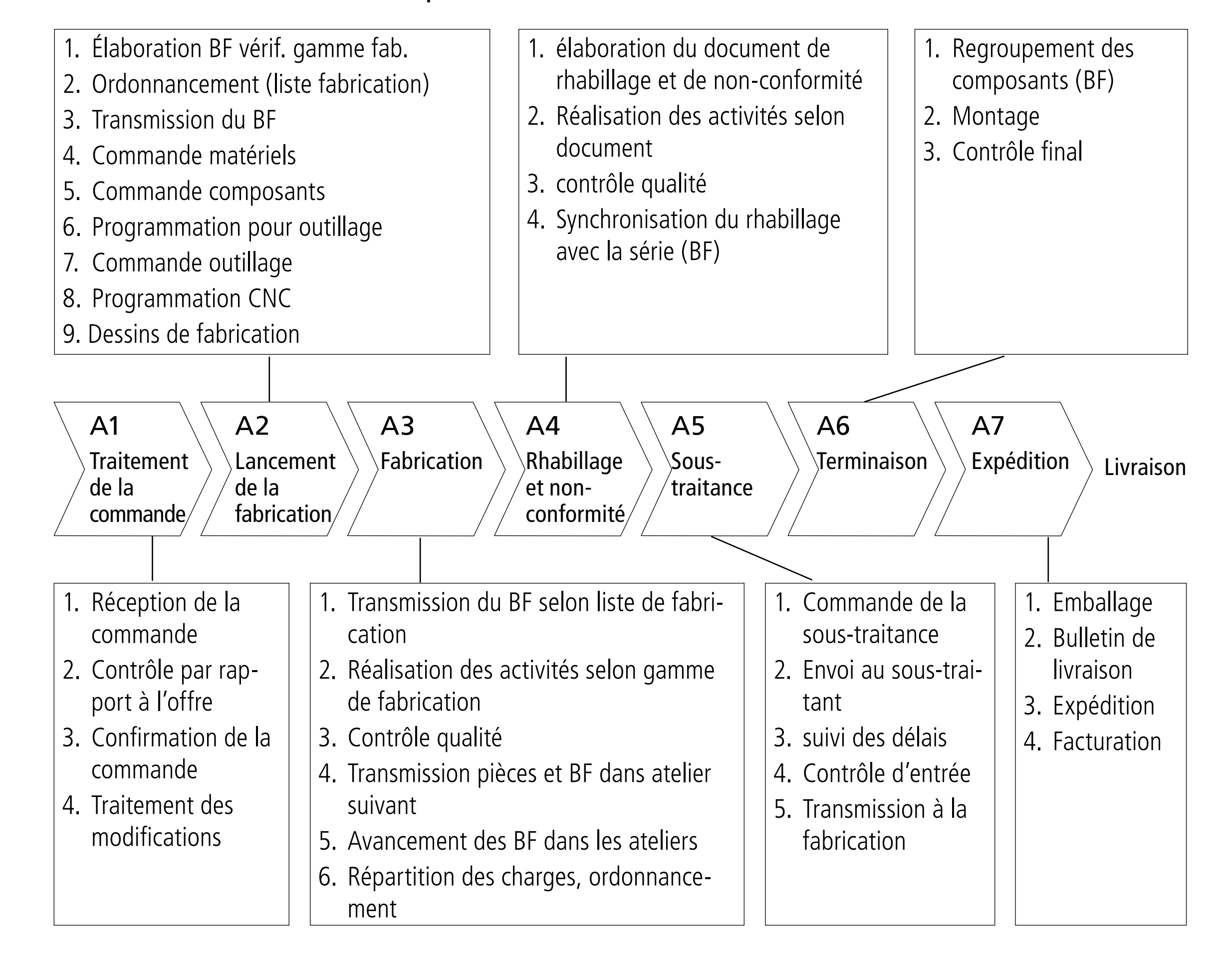
1. Valider et signer l'offre
2. Envoi au client par fax ou e-mail
3. Gestion des offres ouvertes

**A1** Réception de la demande → **A2** Conception technique de l'offre → **A3** Recherche des moyens → **A4** Élaboration de l'offre → **A5** Rédaction de l'offre → **A6** Validation et envoi de l'offre → **Offre**

1. Réceptionner la demande
2. Si produit standard L calcul délai puis A5 (rédaction)
3. Si produit déjà réalisé : adapter le prix et calculer le délai, puis A5
4. Sinon, A2 (conception)

1. Rechercher de nouveaux fournisseurs et sous-traitants
2. Lancer les appels d'offres
3. Comparer les offres de prix reçues
4. Évaluer qualitativement et techniquement les offres

1. Saisir le dossier de l'offre sur Barny bureau
2. Éditer l'offre sur papier ou PDF




## Qualité des produits et satisfaction des clients

Une entreprise doit évaluer le processus de réalisation d'une tâche (commande), de sa réception, à sa mise en œuvre et à sa livraison dans les meilleurs délais. Elle doit vérifier si les produits qu'elle livre répondent aux exigences des clients et aux normes de qualité internes de l'entreprise. En cas de non-conformité, il lui faut identifier les dysfonctionnements, déterminer les responsabilités, évaluer les coûts et définir des voies d'amélioration.

« Un client qui passe une nouvelle commande est un client content ». Cet adage ne suffit pas à évaluer le degré de satisfaction du client, lequel peut passer une nouvelle commande par simple habitude, par exemple. Il faut tenter de percer les raisons qui font qu'un client est satisfait. Est-ce la qualité du produit, des prestations, des relations qu'il a avec l'entreprise, etc ? On peut procéder à une enquête de satisfaction à partir d'un échantillon représentatif des clients.

# Étude globale de satisfaction

## Connaissance de l'entreprise

**Question 1 : De quelle manière avez-vous connu l'entreprise Huguenin-Sandoz ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

- ☐ Presse
- ☐ Internet
- ☐ bouche à oreille
- ☐ Foire
- ☐ Contacté par Huguenin-Sandoz
- ☐ Chef, collègue, prédécesseur du poste
- ☐ Autre

**Question 2 : A votre avis, Huguenin-Sandoz est-elle une référence sur le marché des éléments métalliques pour le merchandising ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Ni en accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

## Produits

**Question 3 : Quel(s) produit(s) connaissez-vous de l'assortiment Huguenin-Sandoz ?**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ Plaques métalliques
- ☐ Lettres et logos découpés
- ☐ Produits standard : supports montres et bagues
- ☐ Articles publicitaires, give-away, articles sur le lieu de vente
- Autres :

**Question 4 : Classez par ordre d'importance les produits que vous avez l'habitude de commander. Si l'un de ces produits n'a pas été commandé, merci de ne pas l'inclure dans votre classement.**

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 4

- ☐ Plaques métalliques
- ☐ Lettres et logos découpés
- ☐ Produits standard : supports montres et bagues
- ☐ Articles publicitaires, give-away, articles sur le lieu de vente

**Question 5 : De manière générale, quel est votre niveau de satisfaction des produits d'Huguenin-Sandoz ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

- ☐ Très satisfait
- ☐ Satisfait
- ☐ Moyennement satisfait
- ☐ Peu satisfait
- ☐ Insatisfait

**Question 6 : Comment jugez-vous les éléments suivants ?**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

| | Très satisfait | Satisfait | Moyennement satisfait | Peu satisfait | Insatisfait |
|---|---|---|---|---|---|
| Prix | | | | | |
| Qualité | | | | | |
| Variété de l'offre des matériaux (alu et laiton) | | | | | |
| Variété des produits réalisables | | | | | |
| Variété de l'offre des traitements de surface | | | | | |

**Question 7 : A votre avis, par quel(s) terme(s) se définit la qualité chez Huguenin-Sandoz ? Veuillez classer les termes choisis par ordre d'importance.**

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 6

☐ Aspects esthétiques - rendu du produit
☐ Fiabilité
☐ Matériaux nobles (laiton et alu)
☐ respect des exigences émises par le client
☐ Savoir-faire et compétences de l'entreprise
☐ Swiss-made - toute la production est effectuée à Colombier

**Question 8 : comment situez-vous le rapport qualité-prix de Huguenin-Sandoz en fonction du marché ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

☐ En-dessus
☐ égale
☐ En-dessous

**Question 9 : Faites-vous appel à d'autre(s) entreprise(s) pour fabriquer les mêmes produits que Huguenin-Sandoz ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

☐ Oui
☐ Non

[Répondez à cette question si vous avez répondu « Oui » à la question 9]

**Question 10 : S'agit-il d'entreprise(s)**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

☐ suisse(s)
☐ étrangère(s)

[Répondez à cette question si vous avez répondu « Oui » à la question 9]

**Question 11 : quel est le nom de ce ou de ces fournisseur(s) ?**

*Question facultative*

Ecrivez votre réponse ici :

[Répondez à cette question si vous avez répondu « Oui » à la question 9]

**Question 12 : Quel degré d'importance donnez-vous à Huguenin-Sandoz par rapport aux autres fournisseurs ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

☐ Très important
☐ Important
☐ Moyennement important
☐ Peu important
☐ Insignifiant

[Répondez à cette question si vous avez répondu « Oui » à la question 9]

**Question 13 : Pourquelle(s) raison(s) travaillez-vous avec d'autres fournisseurs ?**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

☐ Historique
☐ Prix
☐ Qualité

Autre :

## Service

**Question 14 : De manière générale, quel est votre niveau de satisfaction du service administratif chez Huguenin-Sandoz (appels téléphoniques, correspondance, accueil, etc.) ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

☐ Très satisfait
☐ Satisfait
☐ Moyennement satisfait
☐ Peu satisfait
☐ Insatisfait

**Question 15 : Comment jugez-vous les éléments suivants ?**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Très satisfait | Satisfait | Moyennement satisfait | Peu satisfait | Insatisfait |
|---|---|---|---|---|---|
| Contact avec le personnel | | | | | |
| Traitement de l'appel d'offre en termes de rapidité | | | | | |
| Confirmation de commande en termes de rapidité | | | | | |
| Communications sur le suivi de la commande | | | | | |
| Respect des délais de livraison | | | | | |

**Question 16 : Que pensez-vous des afirmations suivantes ?**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

| Huguenin-Sandoz | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Ni en accord ni en désaccord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|---|---|---|---|---|
| - est réactif par rapport aux demandes du client | | | | | |
| - est à l'écoute de ses clients | | | | | |
| - offre une proximité et accessibilité | | | | | |
| Le client est au centre de ses préoccupations | | | | | |
| - offre une relation de confiance - partenariat | | | | | |
| - est une entreprise sérieuse - professionnelle | | | | | |

## Améliorations conseillées

**Question 17 : A votre avis, qu'est-ce que Huguenin-Sandoz devrait améliorer ou offrir au niveau :**

*Veuillez compléter les cases par vos commentaires. Question facultative.*

Choisissez toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- ☐ Produits
- ☐ Services - Prestations
- ☐ Communications

## Données socio-démographiques

**Question 18 : Quel est le secteur d'activité de votre entreprise ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

- ☐ Horlogerie - Joaillerie
- ☐ Vêtements - Mode
- ☐ Sous-traitant - Industriel
- ☐ Services
- ☐ Décorateur

Autre

**Question 19 : Dans quel département travaillez-vous ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

- ☐ Achats
- ☐ Marketing
- ☐ Merchandising
- ☐ Communication

Autre

**Question 20 : Quel est votre niveau hiérarchique ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

- ☐ Directeur / Directrice du département ou service
- ☐ Cadre
- ☐ Assistant(e)

Autre

**Question 21 : Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?**

*Exemple : 6 mois → 0.6*

Écrivez votre réponse ici :

**Question 22 : Quel est votre sexe ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT une réponse

☐ Femme

☐ Homme

**Question 23 : Quel est le nom de votre entreprise ?**

*Question facultative afin de préserver votre anonymat*

Ecrivez votre réponse ici :

Envoyer votre questionnaire

Merci d'avoir complété ce questionnaire. SVP faxez ce questionnaire rempli à :

---

Un dernier volet de l'évaluation a trait aux fournisseurs. Il s'agit d'évaluer la qualité de leurs prestations et de la comparer à celles d'autres entreprises (fabrication, finitions, conditionnement, emballage, prix et délais de livraison).

## Conclusion

Une entreprise soucieuse de sa qualité doit trouver des moyens simples, efficaces et reconnus d'améliorer ses activités et ses performances. Elle doit se préoccuper entre autres de l'efficacité de son management et de sa chaîne de production, de la fiabilité de ses fournisseurs et de la satisfaction de ses clients. Cette évaluation n'est véritablement utile que si l'on en fait un usage systématique et répétitif. Il lui faut garder toutefois à l'esprit qu'il existe toujours un facteur subjectif (humain) et que l'interprétation des données peut être parfois biaisée. L'évaluation est un outil qui aide à la décision mais qui ne peut résoudre tous les problèmes. Il a aussi ses limites.

Un établissement scolaire doit aussi veiller à sa qualité dans un système éducatif qui tend à devenir de plus en plus compétitif avec la généralisation des études internationales comme PISA, par exemple. Il est de plus en plus tenu de procéder à des autoévaluations régulières qui lui permettent d'apprécier si ses prestations sont bonnes et répondent aux attentes de ses clients – parents, élèves – et aux exigences de formation décrites dans les plans d'études. Il lui faut donc, comme l'entreprise, se soucier des conditions de travail et de l'efficacité de son personnel (corps enseignant, secteur administratif, service de santé, direction), des conditions de vie et d'étude des élèves (qualité des infrastructures, aménagement des préaux, des salles et des terrains de sport, horaires continus ou non, existence d'une aide aux devoirs, d'une cantine, fonctionnement de l'infirmerie, etc.). Tous ces paramètres gagnent d'importance aujourd'hui dans une société où l'on tend à harmoniser les horaires scolaires avec ceux du travail afin d'éviter que les enfants ne se retrouvent seuls à la maison ou dans la rue. L'école comme l'entreprise se soucie de plus en plus de l'utilisation judicieuse de ses ressources (*inputs*) et de la qualité de ses prestations (*outputs*) soit de la formation (résultats des élèves) et de son adéquation à l'évolution des besoins sociaux. Certains outils des entreprises peuvent donc s'avérer utiles aux établissements scolaires. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'ils ont leurs limites et que leur interprétation peut manquer d'objectivité.

# Faire de la pédagogie de chacun une ressource pour une école de qualité

**Etiennette Vellas, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE). Université de Genève**

*La qualité du travail des enseignants, des formateurs, des inspecteurs et des directeurs d'école dépend largement de la qualité de leur propre pédagogie*. **Comment améliorer alors les « théories pratiques » qui habitent nos écoles ?** *Nous nous donnerons des pistes en mettant l'accent sur la qualité du* **lien** *à tisser entre les trois pôles qui fondent toute pédagogie : les* **finalités** *que le praticien doit ou croit devoir servir, les* **théories** *dont il dispose (plus ou moins explicites),* **ses pratiques** *(mises en activité d'autrui). L'atelier mettra en évidence que la recherche de cohérence de toute « théorie pratique » — que ce soit celle d'un individu ou d'une équipe— n'est jamais parfaite… et que c'est une chance ! Cette imperfection étant à la source du désir d'améliorer sa pédagogie.*

## Introduction

La pédagogie est-elle une pratique ? Un art ? Une science ? Un art et une science ? Une discipline ? Une théorie ? Une praxis ? Un discours ? Une autre chose ? Et, de qui la pédagogie est-elle l'affaire ? Les hommes politiques se réclament de la pédagogie quand ils veulent faire passer une réforme *(Notre réforme était bonne, mais nous avons manqué de pédagogie !*). La bataille entre républicains et pédagogues montre combien le concept de pédagogie flotte : on s'insulte à coup de pédagogues, d'anti-pédagogues, de pédagogistes, personne ne se retrouvant sous ces étiquettes. Si les parents parlent de l'enseignant de leur enfant en termes de *bon ou mauvais pédagogue*, Wikipedia précise aujourd'hui que l'article et ses renvois présentant la pédagogie est « à **recycler** en le réorganisant et en le clarifiant » ! Sur le plan du discours sur la pédagogie dans la société, les choses, dans ce dernier cas, sont au moins claires : les internautes reconnaissent la fragilité de la définition de la pédagogie.

Nous n'avons pas, dans cet atelier, refait l'histoire de la pédagogie pour comprendre pourquoi nous en sommes arrivés à ne plus savoir ce qu'est la pédagogie. Pragmatiques, nous avons profité des recherches sur la pédagogie pour en retirer une définition qui puisse nous aider à nous y retrouver aujourd'hui. Et par là même, savoir mieux (re)connaître la pédagogie comme ressource pour une école de qualité.

## Qu'est-ce alors que cette pédagogie qui ne se laisse pas définir ? [26]

Michel Fabre nous dit que si l'on veut raison garder… la pédagogie se décline aujourd'hui en trois sens :

1. Il peut s'agir d'une réflexion singulière sur l'action éducative en vue de l'améliorer, ce que Durkheim nommait déjà une « théorie pratique ».

2. Il peut s'agir d'une doctrine (par exemple les pédagogies Freinet, coopératives ou institutionnelles). Cette doctrine émane de la démarche précédente qui s'est systématisée.

3. Par extension, il peut s'agir aussi, dans le langage courant, de l'art d'éduquer ou d'enseigner (on dit par exemple : c'est un bon pédagogue).

Nous nous sommes occupés, dans l'atelier, de la première définition. La plus intéressante car les deux autres en découlent.

## La pédagogie : une « théorie pratique »

En analysant les écrits des grands pédagogues et en synthétisant les recherches des sciences de l'éducation[27] sur la pédagogie, nous pouvons qualifier la pédagogie de « théorie pratique ». Une théorie fondée dans une expérience éducative et orientée vers la transformation de la pratique.

Cette théorie se présente sous la forme d'un discours contenant un récit de l'expérience éducative vécue, mais ne s'y limitant pas. Le discours est aussi explicitation de moyens créés ou surgis pour éduquer, mais ne s'y limitant toujours pas. Il articule en fait, en tentant de leur donner cohérence, trois types d'éléments, parfois si mêlés qu'on peine à les distinguer :

- des *convictions* (des *valeurs*), en lien avec les finalités de l'éducation,
- des *conceptions* (des *théories*, des *savoirs)*,
- des *actions* (des *pratiques* assumées par le pédagogue).

| | | |
|---|---|---|
| | CONVICTIONS - FINALITES<br>(Dimension axiologique)<br>Valeurs | |
| CONCEPTIONS<br>(Dimension théorique)<br>Savoirs | | ACTIONS<br>(Dimension praxéologique)<br>Pratiques |

*Les trois pôles que le pédagogue cherche à mettre en cohérence dans sa « théorie pratique »*

La « théorie pratique » type, c'est la théorie d'un Pestalozzi, d'un Freinet, d'une Montessori, d'un Oury. De certains mouvements pédagogiques. On peut extrapoler et penser que de nombreux praticiens (enseignants, inspecteurs, directeurs d'école, équipe pédagogique) font œuvre de pédagogues. Le plus souvent développant leur « théorie pratique » sans en parler. Sans l'écrire. Sans la transmettre. Des pédagogies et des savoirs pédagogiques se perdent ainsi par milliers par manque de diffusion.

26 La définition proposée résulte d'un travail de thèse qui m'a permis d'approfondir la question de la pédagogie : Vellas, E. (2008). « Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle ». Thèse. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

27 Fabre, (2002, 2003) ; Hameline (2001), Meirieu (1993, 1995, 2008) ; Houssaye, Soëtard, Hameline, & Fabre (2002).

## Qui est la pédagogue, le pédagogue ? L'auteur d'une telle théorie ?

Le pédagogue est un **praticien** qui conduit une recherche singulière pour éduquer.

Sa question de recherche part de son expérience : « **Comment faire mieux ? »**. La réponse qu'il s'apporte et apporte aux autres (si diffusion il y a) est un discours articulant les trois pôles (voir ci-dessus), fait pour améliorer l'action éducative.

Ce discours qui dit *comment faire mieux*, discours original, fondé et théorisé, est le plus souvent aujourd'hui présenté comme un *voici comment je propose (ou nous proposons) de faire au mieux*. Parce que la « théorie pratique » en question est reconnue par les pédagogues eux-mêmes comme étant toujours imparfaite. Provisoire.

La question pédagogique créatrice *comment faire au mieux ?* surgit, le plus souvent, quand il y a problème. Et l'imperfection de la réponse du pédagogue en est la richesse : sa recherche et sa créativité naissent et renaissent de ses essais successifs de réduire la béance qui sépare ses théories, ses pratiques, ses finalités, en fonction des problèmes, des épreuves et tensions qu'il rencontre dans ses actions.

Cette drôle de théorie, faite pour éduquer, fournit ainsi des modèles d'intelligibilité des actions éducatives. Et des pistes pour l'action éducative en général. Elle fournit aussi des savoirs typiquement pédagogiques.

## Les savoirs spécifiques construits par les pédagogues

Dans et de ce chaudron – que représente cette recherche de cohérence entre les trois pôles de toute pédagogie – naissent des savoirs singuliers.

Entendons-nous bien : La « théorie pratique » élaborée par le pédagogue englobe – dans le pôle de ses savoirs – des savoirs de référence multiples entre autres issus des sciences humaines et notamment des sciences de l'éducation. Mais les savoirs sur l'éducation dont le praticien dispose, même s'ils sont nombreux, ne lui suffisent pas pour agir. Ce ne sont que des îlots de rationalité, comme se plaisait à le rappeler Jean-Pierre Astolfi (2008), et c'est pourquoi le pédagogue produit des savoirs neufs, nés des besoins d'une action et de son explicitation cohérente. Par exemple : *les ceintures* d'Oury en pédagogie institutionnelle ; ou pour les groupes du LIEN (Neumayer, O. et M. & Vellas, 2009) : *la démarche d'auto-socio-construction* (Bassis, 1998), l'élaboration *de certains ateliers d'écriture* (Neumayer O. et M. 2005, 2008, Ducom, 2009), ou les *25 pratiques d'enseignement des langues* du Secteur langues du GFEN (2010).

Définir ces savoirs spécifiques construits par la pédagogie demeure un travail encore inachevé. D'autant plus que leur validation, comme les « théories pratiques » qui les font émerger et les englobent, ne peuvent dépendre de procédures de contrôle objectivables puisque, comme le dit Michel Fabre, les savoirs pédagogiques doivent autant s'éprouver que se prouver (2002, p. 121). Ce qui n'empêche pas ce chercheur – comme Houssaye, Hameline, Meirieu ou Soëtard – de soutenir l'idée que ces savoirs, que seuls les praticiens peuvent produire, sont utiles aux éducateurs et que nombre d'entre eux sont transférables. A condition qu'on les repère bien sûr. Et qu'on les transmette en les contextualisant dans les « théories pratiques » qui leur ont donné naissance.

Ces chercheurs rappellent ainsi que les sciences ne détiennent pas l'exclusivité du savoir. Ils montrent qu'entre le rationnel et l'irrationnel il y a place pour le raisonnable, la recherche de la ligne juste, une raison pratique irréductible à la raison scientifique. Ils admettent ainsi un savoir qui est de l'ordre de la prise de risque comme de la prudence.

Nés de confrontations à l'obstacle, à l'épreuve, marqués par l'expérience – au plein sens du mot, précise Michel Fabre (2002) – ces savoirs de la pédagogie sont définis aujourd'hui comme étant tout à la fois :

- pragmatiques : il s'agit de faisables divers (technique, posture, principe, modèle, etc.),
- critiques : ils proposent des renoncements aux pratiques précédentes,
- herméneutiques : ils expliquent leurs enjeux,
- politiques.

Ainsi, quand Fernand Oury présente ses *ceintures*, reprise du judo, comme outil au service d'une évaluation formatrice, nous retrouvons dans ce « savoir pédagogique » ces quatre caractéristiques :

- ce savoir est un faisable pragmatique ;
- il est critique : expliqué comme inventé pour abolir une évaluation sélective,
- il est herméneutique : un autre sens est donné à l'évaluation scolaire. L'outil de domination devient outil d'émancipation,
- il contient une alternative politique : l'institution *ceintures* propose un autre contrat social, former sans exclure.

Les « ceintures » de la pédagogie institutionnelle, ne peuvent être pleinement comprises que resituées dans l'ensemble de la « théorie pratique » d'Oury.

## Faire connaissance avec nos pédagogies

Faire connaissance avec nos « théories pratiques », c'est pouvoir…

- mieux comprendre nos propres actes,
- partager avec d'autres ce qui nous fait agir,
- confronter nos expériences en faisant émerger nos différences et ressemblances dans la pratique de nos métiers,
- faire de la confrontation des pédagogies une reconnaissance du travail de chacun, de sa recherche personnelle pour faire au mieux,
- enrichir les « théories pratiques » de chacun.

### *De la pédagogie individuelle à celle d'un groupe*

Peut-on parler d'une pédagogie de groupe, après avoir tant insisté sur le fait que c'est la même personne qui pratique et théorise ? La réponse est oui. Les mouvements pédagogiques le prouvent. La question *comment faire au mieux ?* peut devenir celle d'un groupe, d'une équipe pédagogique, d'une école. Pédagogies individuelles et collective s'enrichissent alors mutuellement, de manière dialectique. On peut ainsi parvenir à une sorte de « pédagogie tronc commun » comportant les incontournables pour une école. Avec ces effets qui participent à la qualité d'une école :

- pouvoir se mettre d'accord, concernant les finalités, les théories, les pratiques, sur ce qui est indispensable de partager et sur ce qui ne l'est pas,
- rendre perméable les pédagogies individuelles et commune. Éviter ainsi qu'on tourne en rond chacun dans son triangle ! Toute pédagogie peut se systématiser (ex. la pédagogie Montessori, Freinet, Steiner, etc), à tel point, parfois, qu'elle peut se refermer sur elle-même, rigidifier les éléments de ses trois pôles, qui alors se cristallisent et deviennent barrage à toute nouveauté. La doctrine court toujours le risque de se devenir doctrinaire. Parler de nos pédagogies individuelles et de notre pédagogie commune, c'est éviter ce risque, c'est *ouvrir nos prisons mentales*, comme le dit le Groupe français d'éducation nouvelle,

– pouvoir analyser ensemble, à l'aune des « théories pratiques » personnelles et communes, les politiques éducatives de chez nous et d'ailleurs, le prescrit administratif, les innovations, etc. Anticiper, par exemple, les effets d'Harmos, des standards, des politiques d'intégration sur les théories pratiques individuelles et collectives, peut permettre de comprendre les résistances d'une personne ou d'un groupe face à une innovation.

## Travailler en commun le pôle des savoirs

Nous avons parlé de trois pistes pour enrichir le pôle des savoirs qui semble souvent le plus difficile à aborder.

### *Un travail balisé est proposé par la recherche scientifique*

Ce travail peut être réalisé quand on tente de poser ou résoudre un problème à l'aide d'apports théoriques.

En nous inspirant de Jean-Pierre Astolfi (2001), le conseil serait de ne pas choisir à tout coup son camp : ne pas arriver avec « La » théorie capable de poser, expliquer ou résoudre « Le » problème rencontré. Mais faire émerger du groupe les théories de chacun susceptibles d'éclairer le problème. Ne pas céder alors, face à plusieurs théories ou savoirs en présence, à la tentation de l'œcuménisme. Mais choisir, pour chaque cas, la théorie ou les théories semblant les plus pertinentes, par rapport aux besoins d'action.

Il nous faut ainsi acquérir ensemble quelques postures intellectuelles :

- accepter la divergence des théories,
- accepter l'état de la recherche : les discours et les cadres problématiques des théories en présence sont le plus souvent loin de s'emboîter harmonieusement,
- accepter d'entrer dans des champs de recherche différents : des épistémologies, des psychologies, des anthropologies. Ces champs comprenant eux-mêmes des théories diverses.

Et si on veut être des « pros » – quand plusieurs théories s'affrontent pour éclairer un même objet, et semblent peu conciliables, Astolfi propose de :

- placer chaque théorie sous la vigilance des autres,
- voir quel projet culturel ces théories servent,
- repérer de quelles théories, la théorie en question se démarque,
- raisonner nos emprunts par rapport à des projets éducatifs précis.

### *Parler de sérendipité*

**La sérendipité, c'est l'art de trouver ce qu'on ne cherchait pas** (Bourcier & van Andel, 2008). Ce concept généralement nous plaît, parce qu'il offre une grille de lecture intéressante pour comprendre ce qui se joue souvent sur le pôle des savoirs découverts ou créés par le pédagogue. Il nous permet de rappeler que l'enseignant, le directeur ou l'inspecteur est confronté chaque jour à des situations et à une masse d'informations de tout type qui l'obligent à bricoler, à faire des essais, à innover et à découvrir des *choses* nées de et dans l'action. Ces *choses qu'il ne cherchait pas* ne deviennent des savoirs que parce que le pédagogue en fait des objets qu'il a envie de comprendre pour les réexploiter. Pour lui. Pour d'autres. Ainsi il les questionne (Maulini, 2005), les problématise au feu de sa « théorie pratique » avant de les y englober.

La différence entre le praticien réflexif (Perrenoud (2001) et le pédagogue, réside dans le fait que le pédagogue questionne l'objet découvert, analyse ce qu'il a trouvé intéressant, curieux, étonnant en le rencontrant et l'expérimentant. Comme le praticien réflexif peut le faire. Mais le pédagogue ajoute à l'interpellation, l'expérience personnelle et l'analyse premières, une exploitation raisonnée de l'objet repéré, à l'aide de sa « théorie pratique » et pour l'y inclure. Il ne fait pas qu'analyser sa pratique, il la théorise. Pour pouvoir se l'expliquer et l'expliquer.

Les chemins buissonniers empruntés par le pédagogue sont ainsi souvent des chemins marqués par une découverte qui va pouvoir se transformer en savoir pour soi et pour d'autres. Parler de sérendipité évite de situer l'émergence de ces savoirs pédagogiques dans l'intuition, la magie de l'expérience ou du don de tel pédagogue, bref dans des explications qui empêchent de constater que le savoir pédagogique ne tombe pas du ciel, mais émane d'un travail accessible à tout praticien qui souhaite se faire théoricien de son action.

### *Parler de la créolisation*

Toute « théorie pratique » me semble passer par un certain processus de *créolisation.* Terme que j'emprunte, à la suite du GFEN, à Édouard Glissant (1996, 2007), pour mieux comprendre la création des savoirs pédagogiques nés de la rencontre entre deux savoirs de référence hétérogènes.

Glissant écrit à propos de la *créolisation* (1996, p.19) : *« Le mot vient bien entendu du terme créole et de la réalité des langues créoles. Et qu'est-ce qu'une langue créole ? C'est une langue composite, née de la mise en contact d'éléments linguistiques hétérogènes les uns par rapport aux autres. (…) »*

Le mot – qui étymologiquement vient du mot créer – permet à Glissant de mettre l'accent sur le côté créateur d'une culture qui émane d'un processus de mise en relation entre des cultures différentes, sans qu'aucune ne soit prédominante et sans que ce processus reçoive un terme. Glissant souligne que c'est l'imprévisibilité qui différencie le concept de la créolisation de celui du métissage, dont les effets pourraient être prévus.

Le terme de créolisation s'applique chez Glissant (2007) à des chocs, des harmonies, des distorsions, des reculs, des repoussements, des attractions entre éléments de culture. Des termes que l'on peut imaginer quand on réfléchit aux tensions et aux problèmes rencontrés dans le tissage des trois pôles de la pédagogie, comme dans le tissage de ce qui forme chacun d'eux. Dont le pôle des savoirs.

Se saisir du concept de *créolisation* offre une grille de lecture qui permet de prendre en compte positivement, tant la question de l'imprévisibilité dans l'utilisation des savoirs de référence que celle de la construction spécifique des savoirs pédagogiques. Il permet de comprendre que le pédagogue peut travailler avec les savoirs de référence de manière prévisible (comme Astolfi nous l'a montré), mais que la confrontation entre les savoirs qu'il opère fait aussi surgir des savoirs neufs pour enseigner.

## Conclusion

Si nous ne sommes pas tous en train d'écrire comme les grands pédagogues (à tort !), nous sommes tous des pédagogues. En puissance au moins. Qui agit, en effet, sans tenter de rendre cohérent son petit triangle, au moins pour soi ? A chacun de reconnaître ce pouvoir personnel et potentiel chez tous les acteurs de l'éducation. Pour en faire autant de ressources pour une école de qualité.

## Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2001). Qui donc n'est pas constructiviste?. In *Constructivismes : usages et perspectives en éducation : actes du colloque,* Genève, 4-8 septembre 2000 (pp. 113-128). Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESF.

Bourcier, D. & Van Andel, P. (2008). *De la sérendipité dans la science, la technique, l'art et le droit*. Chambéry : L'Act Mem (Libres sciences).

Ducom, M. (2009). Créer, inventer. In O. Neumayer, M. Neumayer & E. Vellas (éds), *Relever les défis de l'Éducation nouvelle : 45 parcours d'avenir* (pp. 133-145). Lyon : Chronique sociale.

Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?. In J.H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline & M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 99-124). Paris : ESF.

Fabre, M. (2003). La pédagogie : une théorie orientée vers la transformation de la pratique. *Educateur*, 3, 17-20.

GFEN. Secteur langues. (2010). *25 Pratiques pour enseigner les langues.* Lyon : Chronique sociale.

Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.

Glissant, E. (2007). *Traité du tout-monde*. Paris : Gallimard.

Hameline, D. (2001). Pédagogie. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 227-241). Bruxelles : de Boeck.

Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre.* Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (1993). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école*. Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister.* Paris : ESF.

Neumayor, O. & Neumayor, M. (2003/08). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. Paris : ESF.

Neumayor, O. & Neumayor, M. (2005). *Pratiquer le dialogue Arts plastiques-écritures : quinze ateliers de création pour l'Education Nouvelle*. Paris : ESF.

Neumayor, O., Neumayor, M. & Vellas, E. (éds). (2009). *Relever les défis de l'éducation nouvelle : 45 parcours d'avenir.* Lyon : Chronique sociale.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique.* Paris : ESF.

Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'éducation nouvelle* Thèse. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

.

# Le climat de l'école : outils de perception, exemples choisis de conduite de projets

**François Delessert, directeur d'école,**
**ancien responsable de l'Office des Ecoles en Santé du Canton de Vaud.**

*La pédagogie est-elle une pratique ?*

*De très nombreuses études internationales font le constat qu'un bon climat d'école influence favorablement le comportement des élèves mais aussi la qualité de leurs apprentissages. C'est ce qu'on appelle parfois l' « effet établissement ».*

*Cet atelier vous fera découvrir un outil, parmi d'autres, d'analyse du climat d'une école, outil forgé par le professeur Michel Janosz de l'Université de Montréal et adapté pour la Suisse romande et le Tessin par l'Université de Neuchâtel. C'est un consortium intercantonal qui s'est chargé de la diffusion en Suisse romande et au Tessin du questionnaire sur l'environnement socio-éducatif de l'école. Le questionnaire est initialement destiné aux élèves des établissements secondaires. Une adaptation pour les élèves des classes primaires a été réalisée. Cette adaptation n'a pour l'instant qu'un statut de prototype.*

*Quelques exemples de constats et de projets mis sur pied à la suite de la passation du questionnaire vous seront présentés.*

---

## Résumé de l'atelier

1. Le questionnaire sur l'environnement socio-éducatif de l'école : de Montréal à Neuchâtel.
2. Son utilisation : utilité, limites et exigences, facteurs de succès et résistances.
3. Quelques tendances observées dans le climat de quatorze établissements secondaires du canton de Vaud.
4. Variables associés à l'efficacité des établissements (Etats-Unis, Royaume-Uni, France).

## Le questionnaire sur l'environnement socio-éducatif de l'école : de Montréal à Neuchâtel

« Le questionnaire sur l'environnement socio-éducatif à l'école secondaire » (QES) a été élaboré à l'Université de Montréal sous la conduite du professeur Michel Janosz. Une adaptation de ce questionnaire pour la Suisse romande et le Tessin a été réalisée par un consortium intercantonal « climat scolaire » puis validée en 2003 par l'Université de Neuchâtel (Groupe de Psychologie Appliquée, sous la conduite de Janique Sangsue et de Franziska Tchan-Semmer). Il existe un questionnaire « élèves » utilisable pour des enfants et adolescents de 11 à 18 ans et un questionnaire « adultes » destiné aux membres du personnel actif au sein de l'école (enseignants, membres de l'équipe pluridisciplinaire,

concierges). De plus amples détails sur cette démarche, ses fondements théoriques, son contenu et son utilisation peuvent être trouvés sur le site www.f-d.org/climatecole.

## Utilisation du questionnaire : utilité, limites et exigences, facteurs de succès et résistances

### *Utilité*

Le QES permet avant tout :

– d'évaluer le potentiel éducatif de l'environnement scolaire,

– d'offrir des pistes d'intervention basées sur les forces et les vulnérabilités du milieu,

– de guider l'élaboration d'un plan d'action pour une école, ciblant les éléments de l'environnement socio-éducatif à améliorer et permettant de définir des priorités d'action.

Outil de mesure permettant de mieux étudier le rôle de l'environnement scolaire dans la réussite et l'adaptation des élèves, le QES se veut aussi utile pour soutenir les intervenants scolaires dans leurs efforts de planification et d'évaluation de leurs interventions éducatives.

### *La dimension du climat de l'école*

La première grande dimension mesurée dans le QES est celle du climat de l'école. Le climat d'école réfère à la perception de la qualité avec laquelle les élèves ou les membres du personnel interagissent, se sentent traités et considérés. C'est une mesure qui relève du sentiment, de l'impression générale. La mesure du climat vise à offrir une appréciation rapide de la qualité de l'environnement éducatif et, plus spécifiquement, de la qualité de son potentiel éducatif. Par potentiel éducatif nous entendons la capacité de l'école à stimuler, à sécuriser et à soutenir les élèves. Le climat scolaire n'est pas unidimensionnel. Nous pensons qu'il s'exprime à travers cinq dimensions ou « sous-climats » : 1) le climat relationnel qui, lui-même, se décline en quatre volets selon les acteurs considérés (relations entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, entre les membres du personnel, entre les membres du personnel et la direction) ; 2) le climat de sécurité ; 3) le climat de justice ; 4) le climat éducatif et 5) le climat d'appartenance.

### *La dimension des problèmes perçus ou vécus*

Si la mesure du climat offre un aperçu rapide de la qualité du potentiel éducatif de l'école, elle manque cependant de finesse pour cerner la nature et la gravité des problèmes dans l'école. Cette section du questionnaire permet donc de mesurer la perception de l'existence (par exemple fréquence) de certaines problématiques à l'école : l'indiscipline des élèves, les comportements violents selon leur degré de gravité, la présence de gangs déviants, l'accessibilité aux drogues, la perception d'insécurité liés à certains lieux ou moments de vie de l'école, etc. En plus de reposer sur la perception, l'évaluation de certains problèmes se fonde aussi sur l'agir (par exemple combien d'individus et à quelle fréquence ont-ils commis de tels actes ?) ou sur la victimisation (par exemple combien d'individus et à quelle fréquence ont-ils été victimes de tels comportements ?). Ces informations additionnelles permettent alors d'objectiver davantage la gravité de la situation à l'école (par exemple les individus peuvent penser que les problèmes sont fréquents alors qu'ils ne touchent qu'une minorité d'individus).

### *La dimension des pratiques*

La troisième dimension mesurée par le QES concerne le domaine des pratiques, c'est-à-dire ce que les enseignants, la direction et d'autres membres du personnel font dans le quotidien ; ce qui, plus directement que le climat, devrait influencer les apprentissages et la conduite des élèves. Bien entendu, il existe des liens importants entre le climat organisationnel, la nature ou l'ampleur des problèmes à l'école et les pratiques éducatives ou de gestion. Le choix de découper ainsi l'environnement social et éducatif de l'école repose sur la prémisse qu'en matière d'intervention organisationnelle, c'est sur la pratique des gens qu'on peut et doit intervenir en priorité, et non sur leurs impressions générales. Le modèle théorique proposé par Janosz, Georges et Parent (1998) stipule ainsi que c'est en modifiant ou en améliorant la qualité des pratiques éducatives et de gestion que l'on peut, plus durablement, réduire les problèmes de l'école et en améliorer le climat. Donc, si la qualité du climat scolaire traduit la qualité du potentiel éducatif de l'école, ce sont cependant les pratiques des intervenants qui assurent, au quotidien, la stimulation, la sécurité ou le soutien des élèves.

Cette position ne devrait cependant en aucun cas être comprise comme une indication à privilégier l'intervention organisationnelle au détriment de l'intervention individuelle auprès des élèves. Au contraire, l'intervention sur l'organisation et l'environnement scolaire doit être menée **simultanément** et en **complémentarité** au soutien individuel que commandent certains élèves éprouvant davantage de difficultés à rencontrer les exigences normatives de l'école (apprentissage, discipline).

En matière de pratiques éducatives, le QES se penche plus spécifiquement sur : l'encadrement général des élèves (les règles et leur application), sur les occasions fournies aux élèves de s'impliquer dans la vie de l'école (activités parascolaires, consultations), sur la gestion des apprentissages et la gestion des comportements en classe, sur le soutien offert aux élèves en difficulté, sur les interventions en situation de crise, sur les collaborations entre l'école et les familles, entre l'école et la communauté.

En matière de pratique de gestion, le QES documente le *leadership* et certaines pratiques de la direction, le travail en équipe, ainsi que la disponibilité des membres de l'équipe-école à se mobiliser autour d'actions collectives (vision partagée, mobilisation du personnel) (Michel Janosz : Université de Montréal).

### *Exigences*

Analyser le climat scolaire à l'aide d'un questionnaire n'a de sens que si les acteurs de l'école adhèrent à la démarche et sont prêts à s'engager dans des projets à court, moyen ou long terme pour mettre en œuvre les enseignements tirés des résultats.

Il s'agit d'identifier ce qui fait la richesse d'un établissement et ce qui peut être amélioré ou développé : les valeurs partagées, la qualité des relations, les sentiments de sécurité et de justice ainsi que les pratiques éducatives qui y contribuent.

Le questionnaire de climat d'école n'est pas un outil d'évaluation externe ou de comparaison des établissements. Il facilite pour tous les acteurs de l'établissement la possibilité de mener leurs propres réflexions et actions.

Cette démarche est accompagnée

- avant : présentation, préparation, mise en place,
- pendant : passation du questionnaire (un pour les professionnels de l'école et un pour les élèves),
- après : lecture, analyse et mise en perspective des résultats.

Un rapport complet est remis à l'école, rédigé par un analyste spécialement formé, après discussion avec un groupe constitué de la direction de l'école et de quelques enseignants.

L'outil qui a été développé porte sur de **nombreux aspects**. Il offre à la fois une analyse détaillée et une vision d'ensemble de l'établissement.

### *Limites et exigences du QES*

- Il peut servir de point de départ à une école qui veut regarder l'ensemble de sa situation et non pas approfondir une ou des dimensions de façon très spécifique.
- Il ne documente pas l'ensemble des dimensions et des indicateurs reliés à la réussite. Ce processus doit tenir compte de plusieurs autres sources d'information.
- Il prend une photo de la situation seulement à un moment donné de l'histoire de l'école.
- Il nécessite une formation ou un appui pour l'utilisation de l'instrument et l'analyse des résultats.

### *Analyse du climat scolaire*

| Facteurs de succès | Facteurs de résistance ou d'échec |
|---|---|
| **Implication**<br>- direction<br>- équipe porteuse | **Démarche imposée** |
| **Communication** | **Crainte d'une surcharge de travail** |
| **Sens partagé** | **Mauvaise maîtrise du temps** |
| **Clarté**<br>- définition des rôles<br>- définition des responsabilités | **Représentations farfelues** |

## Quelques tendances observées dans le climat de quatorze établissements secondaires du canton de Vaud

Si le questionnaire permet d'identifier les lignes de force et de vulnérabilités détectées au sein d'un établissement scolaire (cf. les travaux d'Anne-Marie Keller et de Jean Schaer, analystes vaudois mandatés par l'Office des Ecoles en Santé et la DGEO, ainsi qu'une publication récente de l'URSP due à Paola Ricciardi-Joos) il n'est pas inintéressant d'élargir le champ de vision au-delà des frontières grâce aux travaux de Sammons pour les Etats-Unis et le Royaume-Uni et de Meuret pour la France.

Les deux tableaux ci-dessous illustrent en résumé ultracondensé ce qui peut faire la force ou la vulnérabilité d'un établissement scolaire.

**Les tendances générales du climat socio-éducatif des établissements du canton de Vaud qui se dessinent à travers les réponses au QES**

| Les lignes de force |
| --- |
| – Les bonnes relations entre adultes |
| – Les bonnes relations entre les adultes et les plus petits élèves (5e et 6e) |
| – La clarté des systèmes de règles et de sanctions |
| – L'investissement professionnel des adultes |
| – Le petit nombre de faits réels (problèmes de gravité mineure ou majeure) relativement à leur perception élevée |

| Les vulnérabilités |
| --- |
| – Les divergences de perceptions des adultes et des élèves au sujet du climat de sécurité et de l'accessibilité aux drogues en lien avec la perception de la surveillance |
| – La question du respect |
| – Les devoirs non faits et d'une manière plus générale, la perception préoccupante des comportements d'indiscipline |
| – La gestion de la classe et le temps perdu pour le travail scolaire |
| – Le manque de participation des élèves à la vie de l'école |
| – Evolution des réponses en fonction de l'âge des élèves |
| De façon générale tous réclament plus de cadre, de sécurité et de calme. |

## Variables associés à l'efficacité des établissements (Etats-Unis, Royaume-Uni, France)

Le tableau qui suit présente les variables associés à l'efficacité des établissements du secondaire au Royaume-Uni ou aux USA – celles qui le sont aussi en France sont écrites en caractères gras

*(D'après Sammons et al., 1995 et Meuret, 2000)*

| | |
|---|---|
| 1. Une direction professionnelle | Ferme et orientée vers des objectifs, participative. |
| 2. Une conception commune des objectifs parmi la communauté éducative | Unité des buts, cohérence des pratiques, concertation et collaboration. |
| 3. Un environnement propice à l'apprentissage | **Une atmosphère paisible et ordonnée, un environnement qui incite au travail.** |
| 4. Priorité à l'enseignement et à l'apprentissage | **Maximisation du temps consacré à l'apprentissage, insistance sur la réussite scolaire.** |
| 5. Des attentes élevées | Des **attentes élevées** de la part de tous, des activités intellectuellement stimulantes. |
| 6. Des renforcements positifs | **Discipline claire et juste**, incitations. |
| 7. Surveillance des progrès | **Surveillance des progrès des élèves** et des performances de l'établissement. |
| 8. Droits et responsabilités des élèves | Les élèves ont une bonne estime d'eux-mêmes, ils ont **des responsabilités, ils exercent un contrôle sur leur travail.** |
| 9. Un enseignement ciblé sur des objectifs | Une organisation efficace, des objectifs clairs, **des leçons structurées**, des pratiques adaptées. |
| 10. L'établissement est une organisation qui apprend | Formation et développement fondés sur les problèmes de l'école. |
| 11. Bonnes relations avec les familles des élèves | Bonne implication des parents. |

## Ressources

Pour une orientation générale sur le QES : www.f-d.org/climatecole

On y trouve les liens avec les travaux de l'Université de Montréal (Michel Janosz) et les coordonnées des analystes cantonaux.

Un questionnaire pour les classes primaires a été réalisé. Il n'a pas été validé scientifiquement. En cas d'intérêt, s'adresser à Anne-Marie Keller, collaboratrice scientifique à l'Office des Ecoles en Santé du canton de Vaud (ODES) ou à Pierrot Métrailler pour le canton du Valais.

Voir également les travaux de Jean-Pierre Lepage « Rapport d'étude sur le climat dans les établissements scolaires (Lyon) » Centre Michel Delay

Sur le QES : deux études intéressantes :

« Climat d'établissement : enquête auprès des directrices et directeurs des collèges du cycle d'orientation (Genève) » Clairette Davaud, Dominique Gros et Dagmar Hexel

ainsi que

« Le climat scolaire ou secondaire I » Analyses statistiques des données recueillies dans 14 établissements, Paola Ricciardi-Joos, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP, Lausanne)

Pour d'éventuels renseignements complémentaires : francois.delessert@vd.ch

# Les conseils d'établissement : une nouvelle pratique de certains cantons

**Pierre Jaccard directeur général adjoint à la DGEO (VD)**
**Claude-Alain Kleiner, conseiller communal (NE)**
**Bernard Riedweg directeur à la DGEP (GE)**

*Trois cantons ont lancé la réforme des conseils d'établissements qui réunissent des représentants des divers partenaires de l'école : parents, enseignants, autorités communales ainsi que, dans le canton de Vaud, la société civile (associations et clubs sportifs, culturels, maison de quartier). Les objectifs de ces nouveaux dispositifs sont de faciliter la concertation, de renforcer les relations entre l'établissement et son environnement, d'accroître la cohérence des actions menées par les uns et par les autres et d'améliorer le climat de travail au sein de l'école. Les conditions de mise en œuvre de ces nouveaux conseils ainsi que certaines constatations sur leur fonctionnement seront présentés lors de cet atelier.*

---

## Vaud

Pierre Jaccard, directeur général adjoint à la DGEO

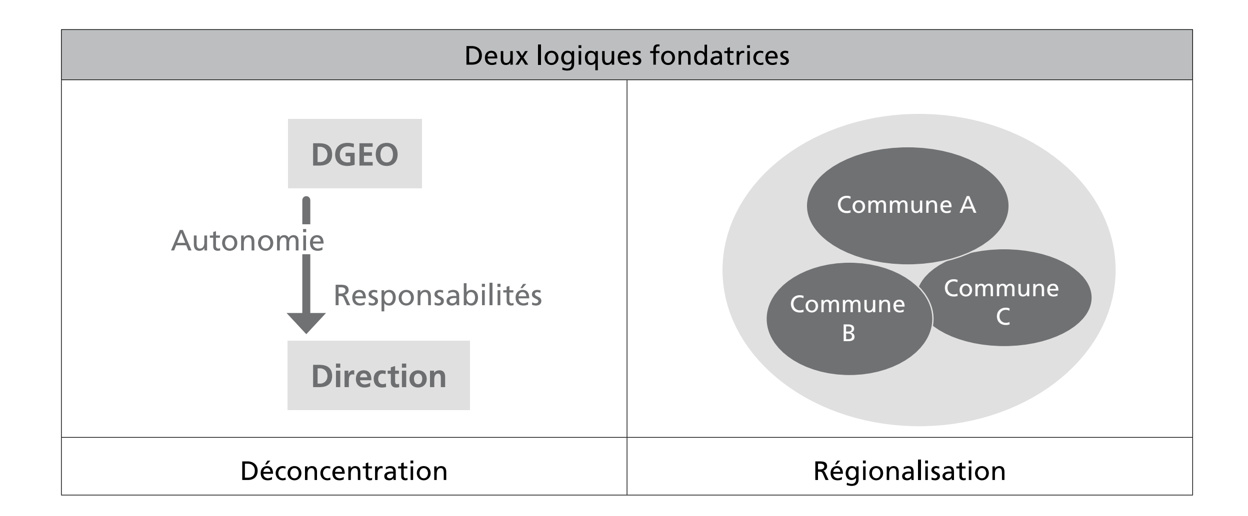
Les conseils d'établissements s'inscrivent dans une nouvelle répartition des tâches et des compétences entre le canton et les communes (EtaCom) décidée en 1999. Le 2 juin 2002, le peuple vaudois vote la suppression de l'article constitutionnel sur la nomination des fonctionnaires qui datait de 1947, lequel modifie aussi le statut des enseignants. De 1999 à 2003, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) prépare la mise en œuvre des nouvelles modalités de répartition des responsabilités entre l'Etat et les communes. Cette démarche aboutit à une gestion plus « cantonalisée » de l'école obligatoire. Dès 2001, de nouveaux directeurs et directrices sont nommés à la tête des établissements qui remplacent les anciens groupements. Ils sont surtout chargés de la gestion administrative et pédagogique. On compte 21 établissements primaires, 25 secondaires et 44 primaires et secondaires dans le canton de Vaud, lesquels sont le plus souvent multisites – jusqu'à 21 sites pour un seul établissement. En 2006, la loi scolaire vaudoise inclut de nouveaux articles sur la mise en place et le fonctionnement des conseils d'établissement.

En janvier 2007, le DFJC publie un modèle de Règlement d'application à l'intention des communes. La réforme est lancée ; elle redéfinit le partage, jusqu'alors assez confus, des compétences entre l'Etat et les communes. Les rôles et les responsabilités sont clarifiés, mais les établissements doivent rester insérés dans le tissu local et la vie de la région.

Désormais l'Etat est responsable de la gestion pédagogique et des enseignants ; les communes des bâtiments, des transports et des prestations parascolaires. Les commissions scolaires ont été remplacées par les conseils d'établissement ; leurs compétences disparaissant au fil des années, elles n'avaient plus de véritable raison d'être. En effet, elles ne pouvaient plus engager de personnel ni

traiter des problèmes de certains élèves. Ces compétences relèvent désormais du DFJC et des directions d'établissements.

| Responsabilités cantonales | Responsabilités communales |
|---|---|
| – L'ensemble des prestations d'enseignement<br>– L'ensemble de la gestion pédagogique, administrative, financière et organisationnelle<br>– L'utilisation des locaux | – Bâtiments<br>– Transports<br>– Parascolaire<br>- Accueil des élèves en dehors des heures d'école<br>- Cantines<br>- Devoirs surveillés |




## *Composition et rôles des conseils d'établissement*

La loi scolaire et le Règlement-type d'application à l'usage des communes de 2007 – lequel est repris comme base pour le règlement de chaque conseil – précisent la composition et le rôle des conseils d'établissement. Le conseil réunit les autorités communales ou intercommunales, les professionnels de l'école, les parents et la société civile ou, comme le spécifie la loi, les « milieux et organisations concernés par la vie de l'établissement ». Chacune de ces identités dispose d'un quart des sièges. Il est donc nécessaire que le nombre de personnes impliquées soit un multiple de quatre. Le minimum est de douze.

Le conseil est toujours présidé par un représentant des autorités communales. Les représentants de la société civile sont issus, par exemple, des clubs sportifs, des cadets ou mouvements scouts, des jardins d'enfants, des ludothèques, des écoles de musique, des associations de parents d'élèves, des services de santé, le l'accueil extrascolaire, et parfois des Eglises. Les parents disposent comme toutes les autres entités d'un quart des sièges. Les autorités communales définissent les modalités d'élection des parents. Tout parent d'un ou de plusieurs élèves qui fréquente l'établissement peut se porter candidat. Il faut ensuite qu'il soit élu ou désigné par les autres parents.

Les enseignants appartiennent à la tranche des « professionnels actifs au sein de l'établissement ». Ils doivent être désignés ou élus par la conférence des professionnels de l'établissement, présidée par le directeur ou la directrice. Celle-ci réunit toutes les personnes actives au sein de l'école. Sont éligibles dans cette tranche, qui comme les autres compte un quart des sièges : les membres du conseil de di-

rection, les enseignants et enseignantes membres de la conférence des maîtres de l'établissement, les psychologues, psychomotriciens, logopédistes, infirmières et infirmiers ainsi que le personnel du secrétariat et de la bibliothèque scolaire. Le directeur de l'établissement est membre de droit du conseil.

Selon l'article 66 c de la loi scolaire :

1. Le conseil d'établissement concourt à l'insertion de l'établissement dans la vie locale.
2. Il appuie l'ensemble des acteurs de l'établissement dans l'accomplissement de leur mission, notamment dans le domaine éducatif.
3. Il permet l'échange d'informations et de propositions entre l'établissement et les autorités locales, la population et les parents d'élèves.

En résumé, le conseil d'établissement n'a certes pas de compétences pédagogiques ni de pouvoir décisionnel mais il est un lieu de dialogue, d'échanges et de confrontation d'idées entre les personnes intéressées par les questions scolaires.

## Neuchâtel

Claude-Alain Kleiner, conseiller communal

Afin de mieux appréhender les véritables enjeux ainsi que les objectifs visés par la mise en place des Conseils d'établissements scolaires, il est nécessaire d'évoquer divers éléments d'ordre politico-pédagogique s'inscrivant dans le contexte du concordat HarmoS et de la convention scolaire romande.

Jusqu'au terme de l'année civile 2008, les commissions scolaires composées de miliciens présidaient à la gestion de l'école enfantine et primaire. Au niveau secondaire, des syndicats intercommunaux ont été constitués depuis de nombreuses années. Cette double autorité exécutive – conseil communal et commission scolaire – embarrassait les autorités en place, jugeant que la gestion budgétaire de l'école leur échappait. Dès lors, depuis le 1er janvier 2009, l'école obligatoire – secteurs de l'école enfantine et primaire – est placée sous la direction de l'exécutif communal. D'où la mise en place d'un nouvel organe, consultatif celui-ci, le conseil d'établissement scolaire.

Enfin et en amont, il s'agit de préciser que le canton de Neuchâtel se trouve en pleine mouvance de désenchevêtrement Etat-Communes, en matière de gouvernance notamment. L'école n'échappe pas à ce débat. Pour éviter une dichotomie par trop manichéenne « cantonalisation ou communalisation », la direction prise par les autorités respectives se dirige plutôt vers une régionalisation, sous l'égide de directions d'école verticales – trois secteurs de la scolarité obligatoire. Dans ce contexte, la mise en place des Conseil d'établissement scolaire trouve toute sa justification. Organe consultatif indispensable à la bonne gestion d'une direction d'école professionnelle, pour le bien des « usagers », à savoir les enfants et leurs familles !

### *Composition du Conseil d'établissement scolaire de Val-de-Travers*

Dans le contexte décrit plus haut, à l'image de ce qui se passe dans plusieurs cantons, les communes de petite et moyenne importance prennent le chemin de la fusion, de manière à être plus fortes à l'intérieur et à l'extérieur. C'est le cas de la toute jeune Commune de Val-de-Travers, résultat de la fusion de neuf communes, et aujourd'hui constituée de plus de 10 000 habitants. Dans ce cadre, la mise ne place d'une Direction d'école verticale s'appuyant sur un Conseil d'établissement scolaire s'est trouvée facilitée. Avec en guise de fil rouge le souci essentiel de conserver une proximité certaine avec les élèves de chacun des villages.

De ce fait, la composition du Conseil d'établissement scolaire est différente des autres communes. Il se compose des 26 acteurs suivants :

- 1 représentant du Conseil communal – président ;
- 4 membres de la Direction d'école – un par secteur + un directeur général ;
- 9 représentants des Comités d'école de proximité ;
- 3 représentants du Conseil général ;
- 3 représentants des parents – un par secteur - ;
- 3 représentants des enseignants – un par secteur ;
- 1 représentant des communautés étrangères ;
- 2 représentants des communes voisines – non fusionnées.

Au sujet des Comités d'écoles, sans doute est-il utile d'ajouter que cet ancrage au sein des communautés villageoises, s'il est une spécificité de Val-de-Travers, intéresse tout particulièrement les villes et d'autres régions, conscientes de cette indispensable proximité. Il s'agit d'un organe particulièrement utile pour tout ce qui concerne le parascolaire – structures d'accueil, cantines scolaire, devoirs surveillés, …

### *Objectifs*

Par ce partenariat élargi, dans une perspective citoyenne et intergénérationnelle, le développement de projets rassembleurs, aux objectifs partagés par l'ensemble des acteurs, devient une réalité possible. Sans travestir la question de l'autonomisation des établissements, l'établissement de « contrats éducatifs locaux » contribuera évidemment à une meilleure qualité de vie au sein des écoles, rendra possible une vision verticale des projets d'élèves, améliorera la définition de vrais projets professionnels en collaboration avec les entreprises.

La responsabilité partagée des réussites et des échecs répond à une volonté affichée des autorités communales de Val-de-Travers, dans un contexte d'instruction et d'éducation des enfants.

## Genève

Bernard Riedweg, Directeur à la direction générale, DGEP

Dans le courant de l'année scolaire 2008-2009, des conseils d'établissements ont été instaurés dans les 90 établissements de l'enseignement primaire du canton de Genève. Lieux d'information, de consultation, de proposition et - dans le cadre de leur champ d'action - de décision. Ils fournissent également des éléments d'analyse utiles à la direction et à l'équipe enseignante chargées d'élaborer le projet d'établissement.

Ils ont pour objectif :

- de faciliter la concertation entre la direction, les enseignant-e-s, les parents les élèves et la commune,
- de renforcer les relations entre l'établissement et son environnement,
- d'accroître la cohérence des actions menées par les uns et par les autres,
- d'améliorer le climat de travail au sein de l'établissement.

Présidé par la directrice ou le directeur de l'établissement, chaque Conseil est composé de représentant-e-s de parents d'élèves, de professionnels intervenant dans l'établissement, de la commune et, sous certaines conditions, des élèves. Des représentants d'autres services publics cantonaux ou

institutions partenaires peuvent être associés aux travaux, soit en tant que membres permanents, soit ponctuellement. Les élections des parents et des enseignants se sont déroulées en février 2009.

En 6 mois de fonctionnement, entre 2 et 4 séances se sont tenues dans chacun des établissements du canton. Les élèves sont représentés dans un quart des conseils. Les thèmes les plus traités sont : le projet d'établissement, la sécurité dans le préau et sur le chemin de l'école, la relation famille-école. Il est à ce jour trop tôt pour évaluer sérieusement les effets de la mise en œuvre des conseils d'établissement, mais ils semblent être un plus pour améliorer la communication entre l'école, les familles et l'environnement proche.

# Mise en place des systèmes qualité dans les écoles privées. A qui profite réellement la qualité ?

**Stéphane Perrottet, directeur ProCert Education,
organisme de certification à Berne, Yverdon et Genève**

*Présentation de l'expérience réalisée par les écoles privées qui ont mis en place, il y a trois ans, un système de management de la qualité conforme aux normes ISO 9001 et QSC : 2007. L'atelier traite d'abord la problématique sous forme d'un diaporama. Suivent ensuite les questions et les échanges d'expériences :*

- *Quels enjeux et difficultés de mise en place face aux exigences imposées par les normes ?*
- *Quel bilan après trois ans ? Quels apports spécifiques et marquants ?*
- *La certification répond-elle aux attentes ? A-t-elle l'effet de levier escompté sur la qualité de l'enseignement et de la formation ?*

---

Les établissements scolaires privés et publics ont de plus en plus recours à une certification de qualité. La Fédération suisse des écoles privées exige une telle certification depuis 2004 car elle offre quantité d'avantages : bonne image, reconnaissance de la formation proposée, compétitivité sur le marché, etc. La Fédération compte environ 260 écoles soit quelque 100 000 élèves issus d'une centaine de nationalités. Toute certification est donc une réelle valeur ajoutée, une occasion pour la direction de l'établissement de réfléchir à ses pratiques, de prendre un certain recul, de fixer ses objectifs et ses pistes pour améliorer la pertinence et l'efficacité de la formation prodiguée.

## Management de la Qualité SMQ

Un Système de management de la qualité SMQ (*Quality Management System*) implique un ensemble de processus et de mesures destinés à promouvoir non seulement une qualité des prestations mais aussi un processus d'amélioration continue. De nombreuses institutions relevant de divers domaines (santé, éducation, culture, humanitaire, etc.) passent par ce processus.

Les contextes diffèrent toutefois en éducation car les établissements sont parfois contraints de mettre en place un système de management de la qualité certifié. C'est le cas des écoles du secondaire II (enseignement général et professionnel). Dans le même ordre d'idées il existe Certificat suisse de qualité QSC (*Quality School Certificate*), utilisé à Genève notamment, pour les écoles professionnelles, lesquelles sont tenues de répondre aux exigences légales fédérales.

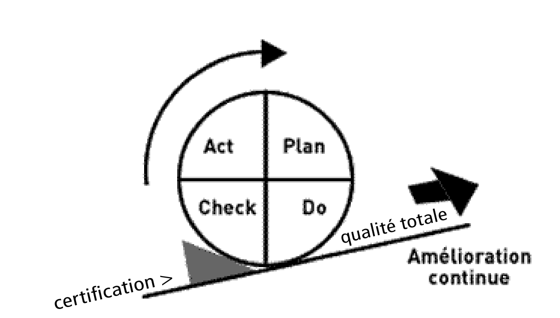
### *Etapes d'une démarche qualité (ProCert)*

Avant toute démarche qualité, il faut expliquer les enjeux et les risques, les procédures, les normes et la valeur ajoutée qu'on peut en attendre. Les critères d'évaluation retenus concernent : la qualité des équipements, le respect de l'éthique scolaire, la qualité de l'enseignement, la qualité de l'accueil des

élèves, la politique d'amélioration constante mise en œuvre par la direction. Cette manière de faire prend en compte tant le produit que le client lui-même. Elle est plutôt récente ; traditionnellement on ne s'intéressait qu'au produit et on négligeait le client.

Cette méthode de gestion de la qualité appelée PDCA soit *Plan-Do-Check-Act* peut être illustrée par la roue de Deming, du nom du statisticien américain William Edwards Deming (1900-1993) qui l'a popularisée dans les années 1950. Les théories du management de Deming eurent un succès retentissant au Japon et les industries de ce pays ne tardèrent pas à en appliquer les principes. L'objectif de Deming n'était pas d'ajouter la composante « qualité » aux pratiques du management mais de les transformer. Il s'agissait surtout de maîtriser les processus, coordonner les opérations et préparer l'avenir. Cette manière ne concernait pas les seules entreprises mais aussi l'administration publique et l'enseignement. La méthode *Plan-Do-Check-Act* visait à établir un cercle dit vertueux qui permettait d'améliorer sans cesse la qualité d'un produit ou d'un service.

| | |
|---|---|
| Plan : | préparer, planifier |
| Do : | agir, mettre en œuvre, |
| Check : | vérifier, contrôler, |
| Act : | agir, réagir, corriger, ajuster |




*La roue de Deming*

Appliqués dans le domaine de l'école, ces divers objectifs se présentent ainsi

| | |
|---|---|
| PLAN : | PLANIFIER, s'organiser pour répondre aux besoins & attentes des parents et des élèves (et autres parties) |
| DO : | PRATIQUER, s'assurer que l'on fait ce que l'on a décrit dans les objectifs |
| CHECK : | PROUVER, mesurer la satisfaction des objectifs et besoins |
| ACT : | PROGRESSER, analyser les problèmes et apporter des solutions |

Certains esprits farceurs ont traduit l'abréviation PDOCA par *Please Don't Change Anything.*

Le management de qualité d'une entreprise ( et dans une certaine mesure d'un établissement scolaire) implique le respect de quelques principes :

- l'écoute des clients afin de répondre à leurs exigences,
- une direction attentive à la réalisation des objectifs,
- une implication de tout le personnel,
- une approche processus quant à la gestion des activités et des ressources,
- un management axé sur le système,
- une amélioration continue,
- une approche objective de délibérations, soit des prises de décisions fondées sur une analyse des informations,
- une bonne relation avec les fournisseurs afin de créer une valeur ajoutée pour les deux parties.

Il est clair qu'un système qualité livré clef en main à une entreprise et appliqué à la lettre peut produire des effets indésirables : une bureaucratie pesante, un système en décalage avec la réalité, un taylorisme exagéré, une démarche figée qui ne laisse plus place à la créativité. Il faut aussi prendre garde à ce que la poursuite de la démarche n'engendre pas un certain « nombrilisme », un repli sur ces procédures qui finit par négliger l'approche client. Certains de ces écueils menacent aussi les établissements scolaires.

## Démarche qualité dans les établissements scolaires : critères, application, effets attendus

Une certification de qualité d'un établissement scolaire prend en compte certains critères : la qualité des équipements (bâtiment, hygiène, sécurité, vie quotidienne et aménagements), le respect de l'éthique scolaire, la qualité de l'enseignement (encadrement, compétences du corps enseignant, formation continue), la qualité de l'accueil et de l'orientation des élèves, la politique d'amélioration constante mise en œuvre par la direction (management et stratégies globales). Cette manière de faire prend en compte tant le produit que le client lui-même. Avant d'entrer dans une démarche qualité, il faut que les règles de l'exercice soient claires et explicites. Il convient donc d'expliquer les procédures, de présenter les enjeux, les risques, les normes et la valeur ajoutée qu'on peut en attendre. Le choix de la norme doit être pertinent (ISO 9001, QSC 2007, eduQua, etc.) et les procédures décidées et appliquées avec transparence et rigueur : étude préliminaire, état des lieux, plan d'action, mise en œuvre, audits internes, certification et enfin maintenance et amélioration. Il est important que le personnel se sente impliqué ; les buts et les étapes doivent donc être bien présentés et des responsables par secteur désignés.

Les audits se font sur les lieux de travail. L'auditeur n'est certes pas passif ; il lui faut expliquer et évaluer ses pratiques à l'aune des exigences normatives et trouver des pistes et des solutions d'amélioration. Ces procédures concernent tant la direction que les autres prestataires (enseignants, administration).

| Heure | Interlocuteur | Sujet / Chapitre de la norme | QSC | Auditeur |
|---|---|---|---|---|
| 13h30 | Direction<br>Administration<br>Eneignant | Accueil et orientation des élèves<br>> Normes et critères d'admission<br>> Conditions et qualité de l'accueil des élèves<br>> Modaliés de promotion, normes de sortie, réorientation des élèves<br>> Types, formes, valeurs et niveaux des diplômes délivrés dans l'école<br>> Modalités de suivi des élèves après leur sortie de l'établissement | DIV<br>C1<br>C2<br>C3<br>C4<br>C5 | SP |
| 14h45 | Direction<br>Administration<br>Eneignant | Encadrement, compétences du corps enseignant, enseignement<br>> Qualité de l'enseignement<br>> Engagement des enseignants<br>> Formation continue des enseignants<br>> Plans d'études, contenus, programmes<br>> Contrôle et régulation de l'enseignement<br>> Encadrement adulte et pédagogique<br>> Fonctionnement des conseils d'enseignement<br>> Evaluation des élèves | DIII<br>C1<br>C2<br>C3<br>C4<br>C5<br>C6<br>C7<br>C8 | SP |
| 16h30 | Audités | Clôture de l'audit | | SP |

*Plan d'audit, phase no 1*

Au terme des audits, on recense les points positifs ainsi que ceux qui sont à améliorer dans les cinq secteurs QSC testés : bâtiment, éthique scolaire, encadrement, accueil des élèves et management (voir plus haut). Des fiches de suivi sont dressées. Celles-ci présentent les points de non-conformité, précisent s'il s'agit d'un fait mineur ou majeur ainsi que les mesures décidées pour leur correction et le

délai imparti. A titre d'exemple, on y trouve : les consignes de sécurité en cas d'incendie non affichées dans les classes, les modalités de la levée du secret de fonction non explicitées, le protocole de modification et de diffusion du règlement intérieur non défini. D'autres lacunes sont aussi signalées : pas de système d'évaluation du personnel ni de suivi des formations continues, pas de tableau de bord de suivi des objectifs de l'établissement, pas d'analyse du marché, des besoins et des attentes des parties intéressées, pas d'analyse du fonctionnement global de l'école soit l'absence d'un protocole qui répertorie chaque année les 5 domaines QSC (objectifs, des décisions prises et qui devront être prises). Un des points faibles des établissements scolaires est l'absence de toute évaluation de la satisfaction des usagers : parents et élèves. Il convient donc de créer un formulaire d'analyse et/ou d'organiser une réunion annuelle entre les élèves et leur(s) maître(s) ainsi qu'avec les parents.

Afin de mener à bien la tâche de fixation des objectifs, on recommande aujourd'hui la méthode SMARTE. Pour faire court : S pour spécifique (précis centré sur une activité), M pour mesurable, A pour acceptable (pour tous les partenaires), R, pour réaliste, T pour temporel (limités dans le temps), E pour écologique /Environnemental (tient compte de la situation et du contexte). Cette pratique s'avère performante chaque fois qu'un objectif peut se diviser en sous-objectifs et qu'il est possible de vérifier leur acquisition étape par étape. S'il s'agit d'objectifs pédagogiques, on crée alors un formulaire de suivi des apprentissages et des aides pédagogiques prodiguées aux élèves en difficulté.

En résumé : un établissement scolaire est comme une petite entreprise ; il lui faut réfléchir à ses pratiques, à la qualité de la formation qu'elle prodigue, à l'implication de ses acteurs dans les buts qu'elle poursuit et à la satisfaction de ses clients.

Une certification qualité doit s'avérer bénéfique à tous ceux qui travaillent en son sein. La direction acquiert de nouveaux outils de gestion et de communication, le personnel améliore ses pratiques, développe un esprit et un travail d'équipe et collabore plus activement. Bref, l'établissement améliore son profil, ses compétences et ses capacités d'innovation. De plus, il est à l'écoute de ses clients et s'adapte plus aisément au changement.

# En guise de conclusion

**Walo Hutmacher, sociologue, ancien directeur du SRED Genève**

## Dès ses débuts, l'école se pose les questions de l'éducation des plus défavorisés

Pierre-Philippe Bugnard a mis en lumière ce que les Anglais appellent la « grammaire de l'école » c'est-à-dire l'histoire des origines de cette institution ainsi que certains traits décisifs de son évolution, que ce soit dans sa vocation sociale ou dans ses pédagogies. L'école des origines avait avant tout une mission religieuse : défendre les valeurs de la vraie foi. Dès l'avènement de la Réforme, au XVI$^{e}$ siècle, elle devient l'objet d'une vive compétition entre les Eglises. Les réformateurs plaident pour une instruction obligatoire afin que les fidèles soient capables de lire la Bible. La contre réforme catholique ne demeure pas en reste et le Concile de Trente demande à chaque paroisse de se doter d'une école. Celle-ci devient dès lors un instrument de lutte et de pouvoir entre les Eglises et entre les classes sociales. La scolarisation soulève alors deux questions fondamentales : comment instruire le peuple et « combien l'instruire » ? En un mot, quelle éducation faut-il prodiguer aux classes laborieuses et comment le faire ? Ces questionnements demeurent d'actualité comme l'a montré Marcel Crahay lors de sa conférence introductive. Ils se conjuguent aujourd'hui avec l'impératif politique de l'égalité des chances.

## L'école du 20$^{e}$ siècle s'inscrit dans une société qui connaît une évolution rapide

L'école s'inscrit dans un monde – celui des pays industrialisés tout au moins – qui, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, connaît un bien-être croissant. Pour prendre un exemple proche de l'enfance : jadis, une glace était une friandise plutôt exceptionnelle. Aujourd'hui, elle est un produit très courant de consommation. On ne peut pas dire à un enfant ; je ne t'achète pas une glace car je n'en ai pas les moyens. Ce n'est pas vrai et le bambin le sait très bien. Il faut donc trouver d'autres arguments, « négocier » comme on dit aujourd'hui.

Cet exemple un peu anecdotique est destiné à illustrer la période d'expansion économique – les Trente Glorieuses – qui ont ponctué notre histoire dès la fin de la deuxième guerre mondiale. Nous sommes passés d'une économie de la disette à une économie de l'abondance. Cette évolution se conjugue avec un phénomène majeur : celui de la quasi disparition de la paysannerie, laquelle représente en Suisse 4 % de la population. Les pourcentages sont de 25 pour le secteur industriel et 70 pour celui des services. On assiste donc à une véritable « tertiarisation » de la société avec une montée en puissance des classes moyennes. Au sein des services, les domaines de la santé et de la recherche sont ceux qui ont connu la plus forte croissance. A l'inverse, ceux qui relèvent de l'Eglise ont fortement diminué. Un secteur a pris un envol spectaculaire au cours de ces cinquante dernières années : celui des médias. La télévision projette les mêmes images d'actualité dans le monde entier et Internet bouleverse le monde de la communication.

Un autre fait marquant mérite d'être relevé : la percée des femmes. Celles-ci sont de mieux en mieux formées et très actives dans le monde du travail. Les rôles traditionnels au sein des familles en ont été bouleversés. Ces phénomènes de société se déclinent avec un changement de l'image et du statut de l'enfant qui se cristallise dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989. Cette évolution se traduit par une éducation moins autoritaire, plus participative où l'on discute plutôt que d'imposer.

Enfin, je voudrais mettre un accent sur l'expansion fabuleuse des systèmes éducatifs dans la seconde moitié du XX[e] siècle. On parle de massification de l'enseignement. L'école a réussi en un siècle à faire en sorte que plus de 90 % de ses élèves obtiennent une certification de degré secondaire II. Les parents sont donc des citoyens de mieux en mieux formés. Ils sont aussi devenus plus revendicateurs. Toutefois, en dépit de ses succès, l'école continue de perpétuer les inégalités sociales. Elle peine à donner de bonnes chances de formation aux enfants de la migration.

## Le phénomène de la mondialisation accroît la compétition entre les systèmes éducatifs

Depuis la chute du mur de Berlin en 1989, un seul modèle économique triomphe : celui du libéralisme. Notre civilisation libérale occidentale domine le monde. Il s'agit d'un fait d'une violence inouïe qui balaie les autres cultures. Toutefois, les choses changent et de nouveaux pays émergent sur la scène internationale : la Chine, l'Inde, le Brésil, l'Afrique du Sud, par exemple. Sommes-nous préparés à une relecture de la modernité par ces nouvelles puissances ? Sommes-nous prêts à marquer le pas face à une nouvelle créativité venue d'ailleurs ?

La mondialisation se traduit aussi par une compétitivité accrue entre les systèmes éducatifs et même parfois entre les écoles. On vise la qualité, on exige que les investissements consentis se traduisent par de meilleurs résultats. Traditionnellement l'évaluation des établissements et des systèmes se faisait par les *inputs*. On laissait aux systèmes le soin de fixer les exigences. Dès les années 1980, les années Thatcher en Grande-Bretagne et Reagan aux Etats-Unis, on a basculé dans le pilotage à partir des résultats, des *outputs*. En 1983, paraît aux Etats-Unis, le rapport *Nation at Risk* qui jette une lumière crue sur la médiocrité des résultats à tous les niveaux du système éducatif. C'est le début d'une vague de changements où l'accent est mis désormais sur la nécessité de rendre des comptes et d'améliorer les performances. Les investissements éducatifs doivent porter leurs fruits. En Angleterre, les écoles gagnent en autonomie. Elles doivent appliquer des standards de formation définis à l'échelle nationale et sont régulièrement évaluées par un service gouvernemental. Les résultats sont publiés, les écoles classées selon leurs performances.

Les résultats des études PISA ont provoqué une onde de choc en Suisse comme l'a montré Madame Anne-Catherine Lyon, conseillère d'Etat. Ils sont à la source de profondes réformes : HarmoS en particulier avec ses exigences de formation dans certaines disciplines appelées standards. Matthis Behrens a présenté la démarche et ses difficultés dans le contexte helvétique. Il est clair que ces nouveaux standards vont être redéfinis au fil des décennies car nous vivons dans le changement. Rien n'est immuable surtout aujourd'hui où la compétitivité devient toujours plus vive entre les économies. La Suisse s'inscrit donc de plus en plus dans le modèle qui est celui de nombreux pays de l'OCDE : autonomie de l'établissement, direction d'école, standards de formation et évaluations régulières.

Finalement, la question qui se pose est celle soulevée par Marcel Crahay : *comment l'école peut-elle être plus juste et plus efficace* ? S'interroger sur les principes de justice et de mérite relève d'un débat éthique. Marcel Crahay y a distingué trois principes de base : la justice égalitaire, méritocratique et corrective. L'école doit lutter contre les inégalités d'origine sociale et parvenir à ce que tous les élèves atteignent un certain niveau à la fin de leur scolarité obligatoire. Cet objectif implique qu'il faut accorder une attention particulière aux enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Aux trois conceptions de justice correspondent trois conceptions de l'égalité : égalité de traitement, égalité des chances et égalité de réussite.

Cette école plus juste et plus efficace ne relève pas de l'utopie. Elle existe ailleurs, dans les pays du Nord de l'Europe en particulier comme l'ont révélé les études PISA. Il nous faut donc étudier ce qui se passe ailleurs, apprendre des autres pour faire mieux.

Les questions de qualité sont impératives aujourd'hui car l'école, en Suisse comme dans les pays de l'OCDE, est confrontée à des logiques de plus en plus fortes de régulations des exigences. Les grandes études internationales, comme celle de PISA, créent une certaine concurrence entre les Etats et induisent la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives. Dès la fin du 20e siècle, l'idée de piloter les systèmes éducatifs à partir des résultats scolaires gagne d'importance. Parallèlement, on commence à lier qualité de la formation et management des établissements. Cette évolution se conjugue avec la rédaction de standards qui fixent les compétences attendues des élèves. En Suisse, ceux-ci seront sans doute mis en consultation par la CDIP début 2010. Ils seront ensuite régulièrement mesurés par des tests. Ces procédures servent donc à connaître l'efficacité des écoles, à diagnostiquer la santé du système éducatif et à prendre les mesures nécessaires à son amélioration.

L'AIDEP se préoccupe de ces questions au fil de ses séminaires. Elle a traité en 2007 de l'évaluation des enseignants. Aujourd'hui, elle s'intéresse à tout ce qui touche à l'établissement et au management scolaire.